

Alasdair MacIntyren kasvatustilosofia

Relativismin ja dogmatismn jännite

HEIDI LAAKKONEN

Tampereen yliopisto

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

Filosofian pro gradu – tutkielma

Tammikuu 2013

Tiivistelmä

Tampereen yliopisto

Historiatieteen ja filosofian laitos

Filosofia

Laakkonen, Heidi: MacIntyren kasvatustilafilosofiasta

Pro gradu – tutkielma, 108 sivua

Tammikuu 2013

Tutkimus käsittelee brittiläissyntyisen Alasdair MacIntyren (s. 1929–) filosofiaa.

Tutkimukseni kohteeksi on rajattu MacIntyren filosofian kasvatukseen ja koulutukseen liittyvät kysymykset. Tutkimusongelmakseni muotoutuu MacIntyrelle esittämäni neljä pääkysymystä, mitä, miten ja miksi pitäisi opettaa, sekä miksi näin ei tapahdu? Näiden kysymysten avulla pyrin havainnollistamaan MacIntyren filosofian pääkäsitteitä ja hänen ratkaisujaan nykyään esiin nouseviin koulutuspulmiin.

Lisäksi tavoitteena on tuoda esiin MacIntyren näkemyksiin kohdistuvaa kritiikkiä ja vaihtoehtoisia ratkaisumalleja sekä MacIntyren vastakommentteja osaan niistä. MacIntyren kasvatustilafilosofian lähtökohtana ja taustana käsitellään myös jonkin verran hänen tunnetuinta filosofian aluettaan, moraalitilafilosofiaa.

Lisäksi läpi työn kulkee MacIntyren kaikessa filosofiassa esiin nouseva pyrkimys ratkaista relativismin ja dogmatismien uhka. Tämän kysymyksen ratkaisu vaikuttaa myös kasvatuksen ja koulutuksen asemaan suhteessa muuhun filosofiaan, tieteseen ja yhteisöön. Voiko ja saako kasvatuksesta ja koulutuksesta sanoa mitään normatiivista ja jos saa, niin millä ehdoilla? Työn yhtenä tavoitteena onkin esitellä MacIntyren ratkaisua myös tähän pulmaan siinä määrin kuin se kasvatuksen kautta nousee esille.

Tutkimusaineiston päälähteinä toimivat MacIntyren omat teokset ja artikkelit, mutta mukana on myös MacIntyren tutkijoiden ja tuntijoiden tekstejä.

Asiasanat: MacIntyre, kasvatustilafilosofia, kommitarismi, hyve, käytäntö, julkiso

1. Sisällysluettelo

2. Alkusanat.....	1
3. Mitä asioita pitäisi opettaa?.....	3
3.1 Ristiriitaiset vaatimukset	3
3.2 Hyveiden hallinta ja hyvien asioiden tavoittelu.....	3
3.2.1. Ulkokultaisen moraalikasvatuksen ansa.....	4
3.2.2 Katayaman näkökulma	6
3.2.3 Yksilö käytännön ja tradition osana	10
3.2.4 Päämääränä terveet yhteisöt	11
3.2.5 Sisäisen arvon löytäminen aidon käytännön kautta	14
3.2.6 Moraalinen kasvatus käytäntönä	16
3.3 Käytännöt.....	18
3.3.1 Moraalin mittapuu	18
3.3.2 Millerin käytäntöjaottelu	20
3.3.3 Instituutioiden rooli	23
3.3.4 Konservatiiviset tai joustavat käytännöt.....	24
3.4 Traditio ja kritiikki	25
3.4.1 Traditio julkison edellyttäjänä	26
3.4.2 Traditio kritiikin resurssina	27
4. Miten nämä asiat pitäisi opettaa?	30
4.1 Auktoriteetin merkitys ja narratiivisuus.....	30
4.2 Yliopisto- ja koulureformista sekä niiden julkisosta ja lokaalista yhteisöstä	32
4.2.1 Nykyinen kasvatussysteemi ja MacIntyren muutosehdotukset.....	33
4.2.2 Vaihtoehtoisia julkiso – ja rationaalisuusnäköyksiä.....	35
4.2.3 Yliopistojen uudelleenmuotoilu	38
4.2.4 Lokaalien yhteisöjen itsenäiset järkeilijät	41
4.2.5 Vokeyn tulkinta MacIntyren koulureformista	43
4.3 Opettaja ja oppilas	45
4.3.1 MacIntyreläinen ideaalikoulu.....	45
4.3.2 Ammattietiikka	48
4.4 Onko opettaminen käytäntö?	49
4.4.1 MacIntyren näkemyksen vaihtoehtoisia tulkintoja ja kritiikkiä.....	49
4.4.2 Kommentoijien omat vaihtoehdot	54
4.4.3 Dunnen näkemys	57
4.5 Käytäntö ja teoria oppimisessa	61
4.5.1 Narratiivisuuden kautta teoriaan	62
4.5.2 Tietoinen toiminta.....	63
4.5.3 Rationaalisuuden taustaehtot	64
5. Miksi nämä asiat pitäisi opettaa?	67
5.1 Hyveiden hallinta ja hyvien asioiden tavoittelu jälleen.....	67
5.2 Oma kertomus muiden osana.....	67
5.3 Kritiikin mahdollisuus	71
5.3.1 MacIntyren poliittisuus.....	72
6. Mikä estää toteutumisen?.....	75
6.1 Sisäiset vai ulkoiset päämäärät	75

6.1.1 Instrumentaalinen ja itsenäinen itseys	76
6.1.2 Instrumentaalinen rationaalisuus	78
6.2 Rationaalisten objektiivisuuden standardien puute	80
6.2.1 Julkison resurssien katoaminen	80
6.2.2 Yksimielisen menneisyyden paluu?	82
6.2.3 Relativismin ongelma.....	85
6.3 Lisää liberalismista	88
6.3.1 Universaalinen käännettävyys	88
6.3.2 Liberaali hyvä.....	90
6.3.3 Vastakritiikkiä.....	92
6.3.4 Yhtenäisyyden tavoittelu	93
6.3.5 Liberalismin suhde traditioon.....	95
7. MacIntyren teesit.....	99
8. Loppusanat	101
9. Lähdeluettelo.....	103

2. Alkusanat

Ei koskaan herää kysymystä siitä mitä oikeastaan ollaan tekemässä.

Yksilöt, jotka tekivät atomipommin, eivät halunneet sitä: se näytti vain tulevan. Ja sitä käytettiin laajasti, koska se oli siellä. Ensiluokan mielet toimivat kritiikittömästi tasolta tasolle kuin tehtaassa. Korkea ÄÖ ei voi taata vaivan arvoisia tarkoituksia. Unissakävijän liikkumista parhailla tarkoituksilla, korkeimmalla älyllä ja virheettömästi kohti tuhoa.

(MacIntyre 1987, s. 16 ja MacIntyre 1964, s. 22)

Ylläoleva teksti ei ole lainaus, vaan pikemminkin tekemäni tiivistelmä Alasdair MacIntyren lähteessä mainituista teksteistä. Tässä yhteydessä se toimii mielestäni tiivistelmänä myös siitä, mitä MacIntyre haluaa vastustaa ja korostaa: hän puolustaa omien tarkoitusten löytämistä ja vastustaa tarkoitusten välineellistämistä – niin ihmisten kuin päämäärienkin. Ihmistä ei pidä käsitellä pelkkänä tahdottomana koneena, jonka tehtävänä on vain suorittaa, ilman omakohtaisia päämääriä.

Tämä näkemys nousee vahvasti esiin työssäni, vaikka se ei olekaan tarkoitettu vain kuvaukseksi MacIntyren vallitsevien olojen kritiikistä. Pikemminkin aion käsitellä aiheitani myönteisestä näkökulmasta, kysymysten asettelun kautta, suuntautumalla vaikutusmahdollisuuksiin ja tavoitteisiin. Tämän ei kuitenkaan estä omien ja kommentaareista nousevien kysymysten ja kritiikin huomioonottamista.

Aion siis lopputyössäni käsitellä neljää MacIntyren kasvatustilafilosofiasta minulle nousevaa kysymystä, jotka yksinkertaisuudessaan ovat seuraavat: mitä, miten, miksi ja miksi näin ei tapahdu? Mitä-osiossa yritän hahmottaa, mitä MacIntyre vaatii ideaaliselta opetus suunnitelmalta ja miltä pohjalta vaatimukset nousevat. Miten-osiossa yritän löytää selkeitä keinoja siihen, miten aiemmassa osiossa muotoilemani tavoitteet voidaan toteuttaa ja mitä se vaatii, niin oppilaalta kuin opettajaltakin. Miksi-osiossa taas yritän koota koko ketjun punaisen langan ja mietin, mihin tämän kaiken tulisi johtaa. Toisin sanoen etsin MacIntyren näkemyksiä koulutuksen tärkeimmistä päämääristä. Miksi näin ei tapahdu -osiossa, pyrin kuvaamaan tarkemmin MacIntyren vallitsevien olosuhteiden kritiikkiä ja niiden muodostamia esteitä MacIntyren asettamille koulutuksen päämääriille. Lopuksi kerään yhteen niitä MacIntyren kasvatustilafilosofisia väitteitä, jotka mielestäni esiintyvät suorastaan vaatimuksina vallitseville olosuhteille.

Lisäksi pyrin pitkin työtä tuomaan esiin MacIntyren näkemyksiä niin kriittisesti kuin myötäilevästikin suhtautuvia kommentaareja.

Haluan tässä yhteydessä kiinnittää huomiota pariin olennaiseen, tulkinnallisesti tai käännoksellisesti vaikeaan seikkaan. Ensinnäkin MacIntyren education-termi voidaan suomentaa

sekä koulutukseksi että kasvatukseksi. Suomen kielessä näillä sanoilla on mielestäni painotusero: sana koulutus viittaa mielestäni automaattisesti kouluun, kasvatus taas liittyy muuhunkin yhteisöön. Esimerkiksi hyveiden tavoittelun kokonaisuudesta olisi ehkä parempi käyttää sanaa kasvatus. Toisaalta taas puhuttaessa opetussuunnitelmasta, arjen kielitajuni puoltaa automaattisesti sanan ”koulutus”, valitsemista. Olenkin päätenyt termin tilannekohtaiseen kääntämiseen vaikka olisin halunnut käyttää jatkuvasti samaa ilmausta, jotta eri kokonaisuuksien yhteys keskenään nousisi selkeästi esiin. Tämä tuntui kuitenkin monessa yhteydessä liian jäykältä ratkaisulta. Työni viime metreillä löysin Kenneth Wainin analyysistä yhden ratkaisuehdotuksen jossa erotettiin kasvatus (education) ja oppiminen (learning). (Wain, 1998, s.104)

Toiseksi tulkintaa on vaikeuttanut MacIntyren erityisen poikkitieteellinen esitystapa. On ollut vaikea päätellä, ovatko hänen muita tieteenaloja koskevat esimerkkinsä ja niiden pohjalta tehdyt tulkintansa vääriä vai oikeita, sillä en itse ole näiden alojen asiantuntija.

Ensisijaisina lähteinäni pidän MacIntyren teoksia *Three Rival Versions of Moral Enquiry Encyclopedia, Genealogy, and Tradition, 1988* ja *Whose Justice? Which Rationality, 2001*. Erilaiset koulutusta koskevat esseekokoelmat, jotka sisältävät MacIntyren esseitä, ovat luonnollisesti tuoneet helpotusta tiedon määrän rajaamiseen. Päälähteeni käsittelevät nimittäin aiheeni lisäksi paljon muitakin aiheita, kuten myös käyttämäni kommentaarit, joista eniten käytetyiksi muodostuivat Susan Mendusin, Kenneth Wainin ja Joseph Dunnen tekstit.

3. Mitä asioita pitäisi opettaa?

3.1 Ristiriitaiset vaatimukset

Koulutukselle ja kasvatukselle asetetut vaatimukset ovat MacIntyren mielestä usein, osittain heterogeenisen arvopohjamme vuoksi, kaksijakoisia. Toisaalta pitäisi sosiaalistaa ja opettaa vallitsevaa ajattelua sekä perustaitoja, toisaalta opettaa itsenäistä, refleктоivaa ja vielä kriittistäkin ajattelua. Lisäksi pitäisi auttaa oppilasta löytämään omia sisältäpäin ohjattuja tavoitteita (MacIntyre, 1987, s. 19).

Pitäisikö esimerkiksi koulussa oppilas asettaa ristiriitaan dominoivien auktoriteettien kanssa, vaikka koulukin on jo itsessään sellainen? (MacIntyre, Dunne 2002, s. 3) Koulutuskin siis kuvastaa yksilön ja yhteisön välisen jännitteen dilemmaa. Jos koulutuksen tehtävä on esimerkiksi olla vastavoimana mainosten ja ympäröivän yhteiskunnan tarjoamille valmiille mielipiteille, niin eikö ole ristiriitaista tarjota silti jo edellä mainitsemaani vallitsevaa ajattelua tai ei-persoonallisia järjen standardeja (MacIntyre, 1964, s. 20)?

Myös MacIntyren vastaukset tähän kysymykseen näiden eri vaatimusten mahdollisuuksista toteutua ovat kahtiajakoisia. Välillä hän kuitenkin esittää myös konkreettisia vaatimuksia siitä, mitä kasvatuksen tai koulutuksen pitäisi meille tarjota, niin yhteisölle kuin oppilaillekin. Toisinaan hän tekee tämän tradition välityksellä, esimerkiksi Tuomas Akvinolaista käyttäen (Alasdair MacIntyre, 1998), toisinaan tutkijan ja entisen opettajan äänenpainoin. (MacIntyre, Dunne, 2002) Seuraavaksi käsittelem näitä Alasdair MacIntyren esittämiä vaatimuksia tarkemmin.

3.2 Hyveiden hallinta ja hyvien asioiden tavoittelu

Tässä luvussa käsittelem kysymystä siitä, mitä ovat hyveet ja hyvät asiat sekä millaista on MacIntyren mielestä hyvä moraalikasvatus: mitä koulun tulisi saada oppilas ymmärtämään hyveestä ja onko laaja sitouminen tällaiseen kasvatukseen edes mahdollista?

Otsikon vaatimus lähtee luonnollisesti aristoteles-akvinolaisesta perinteestä. Koulutuksen tehtävä on kertoa, mikä on hyvää ja kunniallista. (MacIntyre, 2001, s. 87) Koulutuksen täytyy pyrkiä opettamaan niitä hyveitä, joita tarvitaan tähän koulutuksen tarjoamaan hyvään pääsemiseksi

(MacIntyre, Dunne, 2002), ja opettaa myös tuntemaan ne paheet, joita matkalla hyvään tulee välttää. (MacIntyre, 1988, s. 62) Myös taitojen opetus on yksi koulutuksen tehtävä, ja erinomaisuuden saavutus toiminnassa luonnollisesti vaatii taitojen hankintaa. Ilman hyveitä taidoilta puuttuu kuitenkin suunta, jota niiden harjoitus vaatii. (MacIntyre, 1998h, s. 240)

Vaikka MacIntyren voidaan nähdä tuoneen hyvenäkökulman jälleen niin kasvatukseen kuin erityisesti moraaliseen kasvatukseenkin, niin hän on kuitenkin, muun muassa Katsushige Katayaman mukaan, tehnyt tästä pessimistisen johtopäätöksen. Mahdollisuus moraaliseen kasvatukseen hyveissä jaettuna julkisena käytäntönä on mahdoton sellaisissa pluraaleissa yhteisöissä, kuten meidän. (Katayama, 2003, s. 325) Miksi sitten jaettu julkinen moraalikasvatuksen järjestelmä on mahdoton nyky-yhteiskunnassa?

3.2.1. Ulkokultaisen moraalikasvatuksen ansa

Tässä(kin) yhteydessä MacIntyre lähtee liikkeelle Aristoteleesta. Hän esittää, että oppilaan täytyy oppia, kuinka käsitteellistää ja luokitella käytännöllisen järjen avulla ne universaalisia moraalitotuuksia rakentavat hyveet, jotka täytyy tuoda vastaamaan (sopivassa muodossa) kohtaamiimme elämän ongelmiin. Jos oppilas ei tätä osaa, ei yleistysten tuomista sopivaan partikulaariin muotoon ja – päinvastoin – voida tehdä. (MacIntyre, 1999 b, s. 127) Moraalisen kasvatuksen täytyy tämän vuoksi MacIntyren mukaan lävistää kaksi eri tasoa. Ensinnäkin lukemisessa täytyy harjoittaa valikointia ja jopa sensurointia kunkin vallitsevan näkemyksen perusteella, että oltaisiin valmiita toiseen tasoon. Toisessa tasossa oppilaat johdetaan (jokainen omista lähtökohdistaan) kilpailevien näkemysten välisiin avainristiriitoihin ja näiden ristiriitojen etiikkaan ja politiikkaan. Ensin mainitussa opettajan auktoriteetin tunnustus on ratkaisevaa aristoteelikkojen moraalisisissa kysymyksissä. (MacIntyre, 1999 b, s.128) Nähdäkseni opettajan auktoriteetti on tosin ratkaisevaa myös muissa kysymyksissä. (auktoriteetista lisää myöhemmin, ks. esim. s. 30)

Asiat, jotka näin nousevat esiin moraalikasvatuksessa, ovat MacIntyren näkemyksen mukaan pitkälle samoja kuin uskonnollisessa kasvatuksessa. MacIntyre suuntaa kritiikkinsä auktoriteetin piilottavaa kasvatusta kohtaan. Kasvatus, jonka on tarkoitus olla neutraalia eri kilpailijoiden kesken, päättyy aina opettamaan, ei uskontoa lainkaan ja siten uskonottomuutta tai epäuskonnollisuutta. Niinpä kasvatus, jonka väitetään opettavan moraaliselta kannalta neutraalisti eri kilpailijoiden välillä, päättyy opettamaan laajasti epämääräistä tai määrittelemätöntä ja horjuvaa moraalialia. Tältä modernilta moraalilta, joka on arkipäiväisen käytön retoriikkaa, puuttuu varmat vastaukset niihin kysymyksiin joiden mukaan minkä tahansa todellisen ja varman hyveselityksen täytyy MacIntyren

mielestä asettaa näkemyksensä. MacIntyre kuitenkin kysyy, miksi tällä jaetun julkisen moraalin riittämättömyydellä olisi väliä? (MacIntyre, 1999 b, s. 128–129)

Tässä MacIntyre tuo esiin tilanteet, joissa ei vain opita mitä hyveet ovat, vaan myös toimimaan hyveellisesti – eli oikealla tavalla, oikeaan aikaan, oikealla tasolla jne. – myös uusissa ja suhteellisesti oudoissa tilanteissa. Arkipäiväisen käytön jaetun moraalin heikkous johtuu MacIntyren mukaan siitä, että sen epämääräisyydet ennustamisen suhteen jättävät kannattajansa ilman sopivaa opastusta juuri näissä tuntemattomissa ja uusissa tilanteissa, kun hyveiden tarve on suurin. Toisin sanoen niissä tilanteissa, joissa yleisiä ja arkisia hyveitä koskevat ohjeet eivät toimi. (MacIntyre, 1999 b, s. 129) MacIntyre tuottaa kolme esimerkkiä vakavista moraalikonflikteista tällaisissa tilanteissa. Esimerkiksi meriupseerin tapauksessa jonkin salaisen ja luvattoman tekeminen maan turvallisuuden vuoksi jättää upseerin moraalisesti resurssittomaksi. Hän on kyvytön pääsemään rohkeuden paradigmatapauksista, ensin opitun käsitteen systemaattisista sovelluksista tähän myöhempään, kompleksiseen tilanteeseen (MacIntyre, 1999 b, s. 130) Dilemma muotoutuu siis siitä, että arkipäiväiset käsitteet hyveistä eivät tarjoa sitä, mitä upseeri tarvitsisi ohjaamaan toimintaansa tässä moraalisessa konfliktissa. MacIntyren mukaan se, mitä upseeri on hankkinut arjen (commonplace) moraalín kautta, ei ole aito hyve, vaan teeskennelty hyve. Katayaman mukaan toinen ja kolmas esimerkki paljastavat samanlaisen rakenteen kuin tämä ensimmäinen. (Katayama, 2003, s. 333–334)

MacIntyren mukaan nämä esimerkit paljastavat sen seikan, että ainoa moraalikasvatuksen malli rakentuu yhteiselle, samanaikaiselle poliittisen järjestyksen jaetulle moraaliselle retoriikalle. Poliittisen kulttuurimme moraaliretoriikka tuottaa hyvemoraalin käänteisyyttä: ei kasvatusta hyveisiin, vaan kasvatusta siitä, kuinka näyttää hyveelliseltä, ilman että todella on sitä. (MacIntyre, 1999 b, s. 131)

Jaetun moraalín sijaan poliittisen kulttuurimme puhemiehet jakavat moraalisen retoriikan. MacIntyre kysyy, kuinka tämä retoriikka eroaa hyveiden käsittelyssä mistä tahansa puolustettavissa olevasta systemaattisesta hyveselityksestä. MacIntyren mukaan moderni moraalikonsensus on vain fasadi, ja arkipäiväisellä hyvekäsityksellä on suuri ero verrattuna systemaattiseen ja koherenttiin hyvekäsitykseen. MacIntyre esittää asian niin, että kun joku ilmaisee hyvin harkitun arvion perustuen johonkin jokseenkin systemaattiseen ja koherenttiin hyveiden ymmärrykseen, niin se joku luonnostaan sitoutuu tietynlaisiin annettuihin vastauksiin neljässä kysymyksessä. Ensinnäkin, mikä on vaihtoehtoinen selitys sille, miksi joku on hyveellinen? Toiseksi, millainen on järkeilyn tapa tai syiden joukko, jota käytetään arvioinnissa esimerkiksi siitä, onko joku urhea? Kolmanneksi kysymys hyveellisen toimijan syistä: mikä miellytti tai ei miellyttänyt toimijaa? Eli vastuu haluista ja tunteista. Neljänneksi, mikä määrä erilaisia toimintoja ilmaistuna tietyllä yksilöllisellä tavalla eri tilanteissa tuottaa riittävän perustelun tälle hyveelle tällä yksilöllä? (MacIntyre, 1999 b, s. 118–121)

Arkipäiväinen käyttö ei MacIntyren mukaan vastaa näihin neljään kysymykseen. (MacIntyre, 1999 b, s. 122) Kysymys on moraalisesta epäkypsyydestä ja väärennetyistä tai jäljitellyistä hyveistä. Ensimmäinen MacIntyren vastakkainasettelu on arkikäytön hyvekäsitys ja mikä tahansa jotenkin systemaattinen ja koherentti hyveselitys. Toinen vastakkainasettelu on hyveet (kuten ne on suunniteltu olevan) teoriassa ja käytäntö, joka epäonnistuu vastaamaan riittävällä tavalla. Käytäntö ei epäonnistu siksi, että se ei vastaisi mitenkään näihin neljään kysymykseen, vaan pikemminkin siksi, että se antaa vääriä tai puutteellisia vastauksia niihin. Hyveet siis esiintyvät teennäisesti ja poikkeavasti verrattuna todellisuuteen. (MacIntyre, 1999 b, s. 122–123)

Ja miten tämä kaikki liittyykään koulutukseen? Kaikki koulutus hyveisiin alkaa MacIntyren mielestä niin, että etsitään tapa muuttaa koulutettavien motiiveja ja saadaan oppilaat arvostamaan hyviä asioita itsessään. Tämä on vaikeaa, koska oppilaat eivät tunnista oikein niitä toimintoja, jotka tekisivät heistä aitoja esimerkkejä hyveistä. Toisin sanoen he ”väärintunnistavat”. MacIntyren mukaan oppilaat päättelevät väärin päätelmissään siitä mitä hyveiden vaatimuksista eri tilanteissa kuin siinä mihin he ensin perehtyivät. Tämä ”ekstrapolaatio” (eli funktion arvon arviointi sen alueen ulkopuolella, mitä arvoja se saa sen reunoilla) voi olla kahdenlainen. Toisaalta oppilailla on taipumus vain yrittää miellyttää esimerkiksi opettajia (eli epäkypsyys). Toisaalta oppilailla on taipumus niihin toimintoihin, jotka tuottavat heidän päivittäisen elämänsä ympäristön. (MacIntyre, 1999 b, s. 123)

Tässä ilmenee molemminpuolinen mieltymys. Kun miellyttää toisia, itseä miellyttää se, että miellyttää muita. Vastaavasti muut ovat mieltyneitä, koska toista miellyttää heidän mieltymyksensä. (Sama koskee paheita ja tuskaa.) Tälle molemminpuoliselle mieltymykselle on MacIntyren mielestä kaksi syytä: molemminpuolinen sympatia ja jaettu hyödyllisyyden käsite. (MacIntyre, 1999 b, s. 124)

3.2.2 Katayaman näkökulma

Katayama haluaa osaltaan haastaa näitä MacIntyren näkemyksiä. Hän haluaa tuoda jaetun moraalin köyhyyttä pluraalissa yhteisössä koskevaan kysymykseen täsmennykseksi Haydonin määritelmän: pluraalinen yhteisö on yhteisö, jossa on moniarvoisuutta. (Katayama, 2003, s. 331) Lisäksi Katayama pitää tärkeänä korostaa kahden eri ilmiön eroa: ensinnäkin kattavaa erimielisyyttä julkisista moraalisisista asioista, kuten abortti tai eutanasia, ja toiseksi moraalista relativismia. Hänen mielestään MacIntyre on oikeassa siinä, että on olemassa läpitunkevia moraalisia erimielisyyksiä, jotka murtavat poliittista kulttuuriamme. Kuitenkaan nämä erimielisyydet eivät Katayaman mielestä

merkitse sellaista loppupäätelmää, että tässä kulttuurissa ei olisi laajaa sitoutumista ja yksimielisyyttä, tai että moraalinen relativismi olisi laajalle levinnyt. (Katayama, 2003, s. 332)

Konsensus tai sitoutuminen arvoihin ei ole Katayaman mielestä todiste siitä, että nuo arvot olisivat oikeita. Katayama kuitenkin huomaa, että MacIntyre saattaisi hyvinkin vastata tällaisen näennäisen jaetun moraalien olemassaolon, joka perustuu tiettyihin hyveisiin, olevan vain kangastus. (Katayama, 2003, s. 334) MacIntyre sanookin, että vaikka saatamme näennäisesti olla samaa mieltä arvottaessamme sellaisia hyveitä kuin rohkeus, anteliaisuus, jalous ja oikeudenmukaisuus, niin tällainen sitoutuminen on illuusio, joka on syntynyt vallitsevan moraalisen retoriikan vuoksi (MacIntyre, 1999 b, s. 122). Hän myös edelleen argumentoi, että näennäistä jaettua moraalialia ei luoda hyveisiin kasvattamalla, vaan pikemminkin kasvattamalla siihen, kuinka näyttää hyveelliseltä itse asiassa olematta sitä. Tästä seuraa jo tuttu johtopäätös siitä, että jaettua rationaalisesti määriteltyä moraalien kasvatusohjelmaa ei voi olla olemassa, vaan olemassa on vain kilpailevia ja taistelevia ohjelmia (MacIntyre, 1999 b, s. 118).

Katayaman päämäärä onkin tämän MacIntyren pessimistisen johtopäätöksen muuttaminen moraalikasvatuksessa. Keskeinen kysymys tässä on hänen mielestään MacIntyren lähtöoletus siitä, että yhteisömme jaetun moraalien täytyy edistää vain teeskenneltyjä hyveitä. MacIntyre vastaa, että hyveiden käsite, joka perustuu yleiseen ja jokapäiväiseen käyttöön, on liian epämääräinen johtamaan toimintoja ratkaisevassa tilanteessa, missä hyveitä eniten tarvitaan. Tästä esimerkkinä ovat MacIntyren esittämät dilemmat. Henkilö siis jätetään MacIntyren mukaan pulaan, jos ihmisen moraaliset resurssit dilemman kohtaamiseen eivät mene syvemmälle kuin mitä liberalistinen yhteisö voi tarjota oman pinnallisen moraalisen konsensusensa kautta.

Katayama pitää ongelmallisena sitä, että MacIntyren kolme esimerkkiä moraalikonflikteista viittaavat liberaalien yksilöiden karikatyyreihin modernissa yhteisössä. MacIntyren hahmot löytävät itsensä kaikkien traditioiden ulkopuolelta. He eivät etsi johdatusta traditioista tai yhteisönsä käytännöistä, esimerkiksi laivastoyhteisöstä. Heidät on jätetty omilleen moraalisisissa konflikteissa, ja kaikki heidän moraaliset resurssinsa kuuluvat arkipäiväisten hyveiden käsitteisiin. Nuo käsitteet saattavat siten rakentua traditiosta itsenäisestä moraalisesta näkökulmasta. Katayaman mukaan MacIntyre väittää, että modernin liberalistisen yhteisön projekti on tuottaa traditiosta itsenäistä moraalialia vetoamalla niihin yksilöihin, jotka voivat emansipoida itsensä yhteisönsä traditiosta. MacIntyre argumentoi, että monet meistä kasvatetaan sosiaalisten ja kulttuuristen fragmenttien vaikutuksen alla. Nämä fragmentit periytyvät eri traditioista, ja lopputuloksena olemme ”moraalisten ajatusten ja käytäntöjen käsitteellinen sekoitus (MacIntyre, 2011 s. 252)”. Katayaman mukaan tämä on syy siihen, miksi meidän yleisesti hyväksytyt arjen hyvekäsitteemme ovat MacIntyren mielestä liian ohuita mahdollistamaan meille aitojen hyveiden saavuttamisen. (Katayama, 2003, s. 334–335)

Katayamakin näkee toki ongelmia siellä, missä poikkeavuudet ja ristiriitaisuudet voivat nousta eri arvotulkinnoista ja hyveistä. Pluralistisessa yhteisössä meidän täytyy tunnistaa moraalisten konfliktien välttämättömyys, koska Katayaman mukaan – ja tässä Nussbaumia seuraten – mikä tahansa aidosti hyvien asioiden moninaisuuden tunnistaminen jättää aina avoimeksi konfliktien mahdollisuuden. (Katayama, 2003, s. 335) MacIntyre saattaa siis Katayaman mielestä olla oikeassa siinä, että ne hyveiden käsitteet, joita jaettu julkinen moraali tarjoaa, ovat liian epämääräisiä ja horjuvia opastamaan toimiamme kaikissa kohtaamissamme vakavissa moraalisisissa konflikteissa. Mutta hänestä on väärin vetää tästä sellaista johtopäätöstä, että nämä moraaliset konfliktit herättäisivät yhteisömme julkisissa foorumeissa tarpeen ja vaatimuksen parantaa moraalikasvatusta niiden uusiutumisen vastaisilla keinoilla (MacIntyre, 1999 b, s. 131).

Tämän vaatimuksen takana on Katayaman mukaan kaksi oletusta. Ensimmäinen koskee moraalikasvatusta vastalääkkeenä ja toinen hyveiden ohjaavaa voimaa. Ensin täytyy erottaa toisistaan etiikalle ja moraalifilosofialle kuuluva tehtävä, eli ratkaisujen antaminen julkisiin moraalikonflikteihin (tai näiden konfliktien selventäminen), ja moraalikasvatus toisistaan. Katayama katsoo, että ei pidä laittaa liikaa painoa vakaviin moraalikonflikteihin ajateltaessa moraalikasvatusta. (Katayama, 2003, s. 335) Tämä tendenssi voi muutenkin hänen mielestään olla jäänne Kohlbergin dominoinnista: Kohlberghan keskittyi esittämään dilemmoja ikään kuin ainoana moraalikasvatuksen tehtävänä. (Katayama, 2003, s. 336) Toiseksi MacIntyre pitää Katayaman mielestä liian itsestään selvänä asiana, että edes aidot hyveet voivat ohjata tekoja moraalikonflikteissa. MacIntyre käyttää tekojen ohjaavaa voimaa vakavissa moraalikonflikteissa kriteeristönä aitojen ja väärennettyjen hyveiden välillä (MacIntyre, 1999 b, s.131). Ja kun MacIntyre moittii yhteistä, yleistä ja jaettua julkista moraalialia vain väärennettyjen hyveiden tuottamisesta, hän vertaa sitä sellaisiin systemaattisiin ja koherentteihin hyveiden selityksiin kuin aristoteeliseen ja humelaiseen selitykseen. Kuitenkaan MacIntyre ei Katayaman mukaan selitä sitä, kuinka Aristoteleen ja Humen hyveiden käsitteet voivat ohjata tekoja meriupseerin tapauksen kaltaisissa vakavissa moraalikonflikteissa. Katayama esittää, että MacIntyren mukaan kysymys siitä, mitä lasketaan aidoiksi hyveiksi, riippuu siitä, mistä systemaattisesta hyveiden selityksestä pidämme kiinni. Näin siksi, että MacIntyren mielestä hyveiden kautta tapahtuvaan moraalikasvatukseen täytyy sisällyttää aristoteelisessa tapauksessa opetus siitä, kuinka erottaa aidot hyveet niiden humelaisista ja muista väärennöksistä (MacIntyre, 1999 b, s. 126).

Täten MacIntyre argumentoi, että se, mitä Hume pitää oikeudenmukaisena saattaa aristoteelisessa näkemyksessä usein olla epäoikeudenmukaista (MacIntyre, 1999 b, s. 329). Vaan kuten Katayama argumentoi aiemmin, mikä on oikeudenmukaista partikulaarissa kontekstissa, olisi monissa tapauksissa myönnetty molemmissa näkemyksissä. MacIntyre ei tässä yhteydessä valaissut moraalikonfliktiesimerkeillään aristoteelisen ja humelaisen hyveselityksen konfliktia, vaan

konfliktia aitojen ja vähemmän aitojen käsitysten välillä. Aidosti hyveellisellä ihmisellä on yhä kohdattavanaan vakavia moraalikonflikteja, koska hän tunnistaa aitojen hyvien asioiden moninaisuuden myös perimmäisessä hyveiden käytännössä. Jos joku näyttää hyveelliseltä ilman todellista hyveiden käytännön arvostusta, tuo henkilö saattaa sitoutua paheelliseen toimintaan ilman rangaistusta. Tässä tapauksessa tämä henkilö on esimerkkinä väärennetyistä hyveistä, ei aidoista. Tämä esimerkki sopii Katayaman mielestä yleisempään käsitykseen väärennetyistä hyveistä paremmin kuin MacIntyren kolme esimerkkiä tekevät. (Katayama, 2003, s. 336)

Katayama haluaa siis MacIntyrestä huolimatta pyrkiä kohti ”hyveisiin koulutusta jaettuna julkisena käytäntönä”. Katayama asettaa kyseenalaiseksi sen MacIntyren argumentin, että konsensuksemme hyveissä on illuusio. MacIntyren mukaan tämän illuusion on luonut yhteiskunnan moraalinen retoriikka, koska näennäinen jaettu moraal ei tuota kasvatusta aidoissa hyveissä, vaan pikemminkin väärennetyissä hyveissä. Katayama tutkii MacIntyren kriteeristöä väärin ja aitojen hyveiden erottelusta. Siinä MacIntyre tuo esiin ”jaetun julkisen moraalikasvatuksen hyveissä” kannattavuuden. Yksi tapa, jolla filosofit voivat edistää kehitystä kohti tällaista ohjelmaa, on kysyä, miksi hyveet ovat tärkeitä? Katayama näkee, että vastaamalla tähän voidaan valaista hyvekonsensuksemme perustoja. Hänen mukaansa lupaavia lähestymistapoja tähän on kaksi. Ensinnäkin voidaan aloittaa modernin yhteiskunnan ymmärtäminen pluralistisena, liberaalina ja demokraattisena. Tämän jälkeen päästään keskustelemaan siitä, mitkä hyveet olisivat tarpeellisia kansalaisille tällaisessa yhteiskunnassa. Toiseksi voidaan aloittaa inhimillisen elämän kokemusten tärkeitä alueista ja niitä vastaavista hyveistä, ja sitten argumentoida, että nuo hyveet ovat tärkeitä yksilöiden hyvinvoinnille missä tahansa yhteisössä. Tämän tyyliä on Katayaman mukaan puhunut myös esimerkiksi Martha Nussbaum. (Katayama, 2003, s. 337)

Jos MacIntyre näkee tällaisten dilemmojen ratkaisemattomuuden modernin ongelmana, niin Katayama esittää sen MacIntyren oman näkemyksen ongelmana. Vaikka joka käytännöllä on MacIntyren teoriassa oma historiansa, traditionsa ja yhteisönsä, jotka ovat käytännössä mukana, niin yksilöiden elämät on sisällytetty suurempiin sosiaalisten yhteisöjen traditioihin, kuten perhe, kaupunki tai heimo. Noista yhteisöistä johdamme sosiaalisen, historiallisen ja moraalisen identiteettimme. Kuten MacIntyre itse Katayaman mukaan myöntää, tämä kolmannen tason luonnehdinta saattaa johtaa ”tunnistamaan erillisten yhteensopimattomien ja kilpailevien hyveiden traditioiden olemassaolon (MacIntyre, 2011, s. 276)”. Tämä tunnistaminen on syy, joka on Katayaman mielestä aiheuttanut moraalisen relativismin hyökkäyksen MacIntyreä vastaan. (Katayama, 2003, s. 328) Tämä ongelma löytyy monen tämänkin työn esittelemän näkökulman yhteydestä.

Ensin kerron kuitenkin lisää MacIntyren näkemysten kolmetasoisesta taustaselityksestä. Hyve on MacIntyrelle eräänlainen kattokäsite, jonka taustalta löytyvät MacIntyren muut tärkeät

käsitteet, jotka jossain määrin määrittävät toinen toisiaan. Esittelen näitä käsitteitä seuraavassa luvussa siinä määrin kuin ne ovat suhteessa hyvään, vaikka niihin palataan myös lisää myöhemmin (ja ne saavat oman sijansa suhteessa kasvatukseen eikä vain toisiinsa).

3.2.3 Yksilö käytännön ja tradition osana

Christopher Higginsin mukaan MacIntyre ymmärtää hyveen persoonan erinomaisuuden hankkimisena, taipumuksena toimia hyvän puolesta. (Higgins, 2003, s. 281) Hyveiden luonteeseen liittyy MacIntyrellä kolme tasoa, joilla jokaisella on oma käsitteellinen taustansa ja jotka täytyy identifioida järjestyksessä. Ensimmäinen taustaselitys on käytäntö, toinen yksittäisen ihmiselämän narratiivinen järjestys ja kolmas moraalinen traditio. (MacIntyre, 1998b, s. 82)

Higginsin esityksessä ensimmäisellä tasolla hyveet ovat välineellisiä hyviä asioita. Toisella tasolla samaan aikaan, kun hyveet ovat hyvinvointimme perusta, hyveet itsessään rakentavat hyviä asioita. Me haluamme esimerkiksi olla rohkeita, koska se on osa hyvän elämän ainesta, ei vain siksi, että rohkeus tuottaa meille jotain hyötyä. MacIntyre rajaa hyveen luonteen moraaliseksi erinomaisuudeksi ja kohtelee muita, ei-moraalisia erinomaisuuksia luonteessa, hyvinä asioina. (Higgins, 2003, s. 281)

Higginsin mukaan hyvä-käsite on MacIntyren näkemyksessä jotain, minkä arvioimme olevan arvokasta omistaa tai mihin on kannattavaa osallistua. Itsessään hyvät asiat ovat niitä, mitkä tuottavat meille syyn toimia. Hyvä on toiminnan tulos. Tämä tarkoittaa Higginsin mukaan myös sitä, että MacIntyre määrittelee hyödyt ”luonteenomaisina halun kohteina”, mutta kuitenkin vain silloin, jos kaksi seuraavaa ehtoa täyttyvät: Ensinnäkin haluamme niitä, koska ne ovat hyviä, ei toisin päin. Toiseksi, vaikka hyvien asioiden tavoittelu on tyydyttävää, tämä ei ole se, miksi tavoittelemme niitä. Jos maalaan, koska se miellyttää minua, niin teen sen mielihyvän, en maalaamisen tuomien hyvien asioiden vuoksi. Lopuksi hyvä asia on jotain, mitä me samanaikaisesti sekä arvostamme sekä itsessään että hyvinvointimme edistämisen vuoksi. (Higgins, 2003, s. 280) Hyveet siis arvotetaan toisaalta niiden itsensä vuoksi ja toisaalta onnellisuuden vuoksi. Vaikka hyveet ovat olennaisia perustuksia säätäviä osatekijöitä, ne ovat myös nautinnon lähde ja alue. (MacIntyre, 1983, s. 461) MacIntyren mukaan vain jommankumman, onnen tai hyveen itsensä, mukaan ottaminen arvioon on virhe. Hyveiden harjoittamisen ja ihmisen kukoistuksen välillä löytyy täten yhteys. (MacIntyre, 1983, s. 462) Akvinolaisen kautta MacIntyre tuo esiin nimenomaan yksittäisen ihmisen tavoitteen elää järjen hyveiden mukaan järjestettyä elämää, vaikkakin myös hyveiden mukaan järjestyneessä ja hyveet mahdollistavassa yhteiskunnassa. (MacIntyre, 1998, s. 99)

Koulutuksen tehtävänä onkin tarjota myös ymmärryksen hyvettä yksilön hyvän hankkimisen yhtenä mahdollistajana. (MacIntyre, 1998, s. 105) Hyveessä on MacIntyren mielestä kysymys pyrkimisestä erinomaisuuteen jossakin kokonaisuudessa (MacIntyre, 2004). Koulutuksessakin MacIntyre puhuu siis tietyn yhteisön moraalisten ja intellektuaalisten hyveiden opettamisesta. Hän ei kuitenkaan tarkoita, että ne kopioitaisiin sellaisenaan. Koulutuksen tehtävä on opettaa aktiivisuuden arvo yksilölle itselleen ja saada ihminen oman aktiivisuutensa kautta ”tekemään itsensä uudelleen” eli uudistumaan, ja näin ehkä myöhemmin tekemään myös omaksumaansa kulttuuria uudelleen. (MacIntyre, 1987, s. 21)

Tässäkään ei ole näkemystä ei mistään käsin eli Thomas Nagelin kuuluisan ilmauksen mukaan ”view from nowhere” tai kuten Kenneth Strike asian muotoilee, ei ole universaaleja periaatteita. Kommunitaristinen väite siitä, että hyveet rakentavat ihmisen kukoistuksen, tarkoittaa Striken mukaan sitä, että erinomaisuudet tai huippuosaaminen ja hyveet, jotka mahdollistavat nämä hyödykkeet ja oikeudenmukaisuuden normit vakiinnuttavat reilun yhteistoiminnan ja sijaitsevat yhteisöjen traditioissa, päämäärissä ja sitoutumisessa yhteisöön. (Kenneth A. Strike, 2008, s. 117) Vastapuolena Strike esittää moraalisen kasvatuksen, joka korostaa autonomiaa ja tradition kritiikkiä, heikentävän ja muuttavan yhteisön jäseniä. Ihmiset, joilta on ryöstetty heidän juurensa ja traditionsa, tulevat markkinoiden uhreiksi, rationaalisiksi egoisteiksi ja omistushaluisiksi individualisteiksi. (Strike, 2008, s. 117) Tähän auttaa moraalisen argumentoinnin ja siihen liittyvien normien opettaminen oppilaille.

Striken mukaan se, mikä tekee normin normiksi, on sen ohjailevuus eli se kertoo, mitä pitäisi tehdä. Normit mahdollistavat erinomaisuuden tai taitamattomuuden tunnistamisen. Ne myös mahdollistavat moraalisen argumentoinnin, joka usein vastaa normien vaatimuksia ja soveltamista. (Strike, 2008, s. 122) Strike jatkaa, että kun opimme pelin, opimme sanaston kuvata ja normit arvioida sitä. Sisältö tai aihe on yksi potentiaalinen normien lähde. Sisällön herra näkee maailman uudella tavalla, tuntee eri tavoilla, on muuttunut jotenkin. MacIntyren käytännön käsitettä tarvitaan Striken mukaan juuri siksi, että voidaan ymmärtää tämä. Käytäntö sisältää normeja siitä, mitä sisältää hyvä suoritus. (Strike, 2008, s. 123) Strike esittääkin oman käytäntö- ja kasvatuskäsitteensä tai tulkintansa siitä, mitä MacIntyren näkemyksistä voisi seurata.

3.2.4 Päämääränä terveet yhteisöt

Käytännöt ovat sosiaalisia ja yhteistoiminnallisia toimintoja ja siksi käytännöt vaativat Striken mukaan ”autenttista johdatusta”. Ne tähtäävät niin normien antamiseen kuin uskomusten ja taitojenkin siirtoon. Ei pidä oppia vain faktoja, teorioita ja tekniikoita, vaan sisäistää myös

standardit hyvälle suoritukselle ja ymmärtää käytännön päämäärät. Tällainen autenttinen koulutus tai opetus käsittää Striken mukaan seuraavia asioita. Ensinnäkin käytäntö, joka sisältää normeja järjestyksestä, arvosta ja erinomaisuudesta. Keskustelu voi muuttaa normeja ja autenttinen johdatus on auktoritatiivista (authoritative), mutta ei autoritaarista (authoritarian). Toiseksi oppiajan elementit eli normit opitaan, kun ne näytetään, niin kuin ne on määrätty tai asetettu. Palaute laadusta on oppimisen perusosa. Mallintaminen ja palaute vaativat ammattilaisen ja noviisin suhdetta. Kolmanneksi tulee riitti yhteisön normeihin. Oppiminen sisältää mukaantulon eli oppilas tulee tunnustettavaksi yhdeksi meistä. Neljänneksi autenttinen johdatus sisältää moraalisen kasvatuksen: arvokkaat päämäärät ja suorituksen kriteerit. Se muokkaa luonnetta ja kehittää ihmisiä, jotka voivat vedota argumentteihin. Tästä seuraa yhteisöllisen toiminnan muoto. (Strike, 2008, s. 125) Näin tulee jälleen esiin persoonallisen kehityksen ideaali, hyveiden tuottama onnellisuus ja nautinto. (MacIntyre, 1983, s. 461 sekä Higgins, 2003, s. 289) Strike ilmaisee tämän persoonallisen kehityksen ideaalin eli ”aristoteelinen periaate” ihmisen nauttimisena hänen harjoittaessaan realisoituneita kapasiteettejaan (eli sisäisiä ja harjoitettuja kykyjään). MacIntyre esittää Striken mukaan, että nautinto kasvaa sitä enemmän, mitä enemmän kyky realisoituu. Johdatus käytäntöihin kehittää potentiaa. Emme nauti ainoastaan jonkin sellaisen tekemisestä missä olemme hyviä, vaan myös kokemuksen siirto, parannettu ymmärrys ja muutos meissä itsessämme ovat nautinnon lähteitä. (Strike, 2008, s. 126)

Autenttinen johdatus sisältää Striken esityksessä auktoritatiivisen normien ja asioiden hyväksymisen. Toisin sanoen moraalinen oppiminen luonnehditaan normien antamisen kautta, ja tehokkuus tässä vaatii auktoritatiivista hyväksyntää. (Strike, 2008, s. 130) MacIntyrea seuraten initiaatio käytäntöihin on moraalista kasvatusta. (Strike, 2008, s. 126) Strike ei silti väitä, että johdatus käytäntöihin tuottaisi riittävän moraalisen kasvatuksen. Se, että kehittää normeja liittyen tiettyyn toimintaan, ei tarkoita laajempaa sinnikkyyttä kaikessa. Striken esimerkkinä on akateemisuus: totuudellisuus tutkimuksessa ei välttämättä suuntaudu muita ihmisiä kohtaan laajemmin, ja on epäselvää, miten pitkälle muualle nämä ominaisuudet heijastuvat. (Strike, 2008, s. 127) MacIntyre on kuitenkin mielestäni vastannut tähän melko selkeästi mainitsemalla, että hyveiden oppiminen käytännössä vaikuttaa hyveen oppimiseen yleensä. (ks. esim. Higgins, 2003, s. 289 ja MacIntyre, 1994, s. 288)

Lopullisena päämääränä on etsiä vastapaino liberaalille neutraaliudelle ja markkinavoimille, ja se löytyy Striken mukaan kahdesta yhteisökäsitteestä. Ensinnäkin vastapaino on löydettävissä käytännön yhteisöistä, jotka tuottavat elementtejä moraaliseen kasvatukseen, niin kauan kun ne tukevat arvokkaita ja oikeutettuja normeja sekä hyviä asioita. Mutta keskittyminen vain tällaisiin normeihin ja tapoihin voi tuoda liikaa itsekeskeisyyttä (Strike, 2008, s. 131) tai kuten Paul Smeyers ja Nicholas Burbules toteavat, kääntymistä loputtomaan hienostuneeseen teerituaaliin ilman

merkitystä ulkopuolisille (Smeyers, Nicholas, 2006, s.443). Toiseksi vastapaino löytyy yhteisöistä, jotka painottavat huolehtimista, rakkautta, oikeudenmukaisuutta ja mukaan ottamista. Nämä yhteisöt tuottavat normatiivisuutta ja haluttuja kiintymyksiä sellaisen prosessin kautta, missä lapset muodostavat kiintymyksiä ja kehittävät oikeudenmukaisuuden tunteen luottamalla toisiin, koska he vastavuoroisesti saavat rakkautta, oikeudenmukaisuutta jne. toisilta. Esimerkkinä tällaisista yhteisöistä, jotka sisältävät huolen toisista, ovat esimerkiksi seurakunnat ja demokraattiset valtiomuodot tai hallintojärjestelmät. (Strike, 2008, s. 131) Strike kysyykin, miten ensimmäisen käsitteen saisi istutettua toiseen. Tässä palataan jälleen kasvatukseen.

Vastaus tähän sisältäisi keinon saada sekä hyviä että moraalisesti kasvattavia kouluja. Opetusmenetelmällisiä käytäntöjä olisivat esimerkiksi yhteistoiminnallinen oppiminen sekä aito ja luotettava opetus. Ensin mainittu luo ja vahvistaa oppimista, joka on sekä tutkimista että aktiivisuutta, jossa ”olemme kaikki yhdessä tässä”. Jälkimmäinen painottaa johdatusta käytäntöihin korostamalla sisäisiä normeja ja hyviä asioita. (Strike, 2008, s. 131) Striken mielestä opettajalle, jolla on sekä syvä käsitys aiheestaan että huolenpito oppilaistaan, ei ole korvaajaa. Siis esitetään vaatimus sekä käytäntöihin johdattamisesta että demokraattisen yhteisön luomisesta. (Strike, 2008, s. 131)

Strike listaa MacIntyrenkin esiin tuomat ongelmat testien painotuksista, mitattavuudesta ja työmarkkinoiden kilpailuttavista vaatimuksista (ks. esim. MacIntyre, 1964, s. 15–16). Tehokkuuden vaatimuksista seuraavat isot, byrokraattiset, vieraannuttavat koulut. Pienuus sen sijaan tuottaisi Striken mukaan erilaisia opetussuunnitelmallisia fokuksia. Autenttinen johdatus ja yhteistoiminnallisuus toteutuisivat helpommin, ja opettajille tulisi persoonallisempia yhteyksiä, joissa he voisivat tuoda esiin välittämistään. Sekä Striken että MacIntyren mukaan avain moraaliseen ja hyvään kasvatukseen on rakentaa terveitä yhteisöjä. (Strike, 2008, s. 132)

Juuri hyveen liittyminen vahvasti tiettyyn käytäntöön tuo siis hyveen tavoittelulle sen sisäisen arvon, jonka löytämistä MacIntyre haluaa korostaa. (Airaksinen1987) Tässä kohtaa MacIntyre kuitenkin myös korostaa yksilön elämän hyvien asioiden tavoittelun järjestämisen erottamattomuutta yhteisten hyvien asioiden tavoittelun järjestämisestä. Samoja hyveitä tarvitaan molemmissa. (MacIntyre, 1994, s. 288) MacIntyre kritisoikin esimerkiksi Charles Taylorin ajatuksia siitä, että voidaan uskoa sekä käytäntöperustaisiin hyviin asioihin että vapaan järjen ideaaliin niin, että ne molemmat voidaan tunnustaa. Lisäksi voitaisiin vielä ajatella, että moderni maailma ei voi täysin välttää käytäntöperustaista ja aristoteelista ymmärrystä itsestä. (MacIntyre, 1994, s. 287) MacIntyre ei siis yhdy Taylorin mielipiteeseen siitä, että nämä erilaiset hyvät asiat voisivat olla itsenäisiä käytännöistä ja niiden sisäisistä hyvistä asioista tai jopa ristiriidassa niiden kanssa. Kaikki hyvät asiat pikemminkin osaksi määritellään sen suhteen mukaan, joka niillä on käytäntöihin ja

yleiseen hyvään. (MacIntyre, 1994, s. 288) Hyveet tai hyvät asiat eivät voi olla täysin itsenäisiä käytännöstä, tai muuten ne eivät ole hyveitä tai hyviä asioita lainkaan. (MacIntyre, 1994, s. 289)

3.2.5 Sisäisen arvon löytäminen aidon käytännön kautta

Käytännöt ovat ensimmäinen toimintojen alue, missä ihmiset kohtaavat hyvän. Higginssin mukaan MacIntyrellä käytännöt, kuten arkkitehtuuri ja kemia, tekevät enemmän kuin vain rakennuksia ja jaksollisia taulukoita: ne tuovat esiin ihmisen kukoistuksen eri puolia. (Higgins, 2003, s. 281) MacIntyre näkee käytännön ensisijaisesti moraalisenä kontekstina, koska vain oppimalla tavoittelemalla hyvää arkkitehteina ja kemisteinä me hankimme tarpeeksi moraalista tietoa aloittaaksemme refleктоimaan hyvää itsessämme. Tämä on se, mitä MacIntyre Higginsin mukaan kutsuu käytännön sisäisiksi hyödykkeiksi tai hyviksi asioiksi. (Higgins, 2003, s. 281)

Mutta MacIntyre ei silti ole Higginsin mielestä moraalinen nominalisti. Kun puhumme maltista esimerkiksi pelissä ja vanhemmuudessa, puhumme samasta asiasta. Toisaalta puhumme siitä silloin hyvin universaalilla tasolla. Se, mikä estää esimerkiksi maltin varianttien moninkertaistumisen murtamasta maltin itsensä käsitettä, on arvion toisen tason asia eli yksilöllinen elämän narratiivi. Jokaisen yksilön täytyy päättää, miten toimia milloinkin eli vastata kysymykseen ”Missä on minun hyväni ihmisenä?”. (Higgins, 2003, s. 281)

MacIntyren mielestä Aristoteleelle hyvän ja vain ulkoisen hyvän sekoittaminen oli koulutuksellinen epäonnistuminen. (MacIntyre, 2001, s. 128) Koulutuksen pitäisikin MacIntyren mukaan auttaa ihmisiä löytämään omia sisäisiä päämääriään (MacIntyre, 1964, s. 19). Itsensä uudistamiseen ja omien päämäärien löytämiseen liittyen MacIntyre tuo kuitenkin jälleen esiin kaksi eri puolta. Itsensä tekeminen uudelleen, vaikkakin tradition kautta, vaatii vapautta valita ne hyveet, joiden avulla yksilö pyrkii päämääräänsä. Pelkkä moderni vapaaseen valintaan valmistuminen, ei kuitenkaan ole MacIntyren mielestä hyvä opetussisältö. Sen sijaan hän esittää Akvinolaisen ehdotuksen rationaalisesta vapaasta valinnasta. Oman lisänsä valintaa koskevaan problematiikkaan tuo MacIntyren esittelemä Akvinolaisen mielestäni melko ongelmalliselta vaikuttava käsitys aiheesta. MacIntyre kirjoittaa, että Akvinolaisen mukaan ihminen ei oikeastaan voi valita omaa hyvekäsitettään: yksilön valinta on jo hyvän käsitteen determinoima. Akvinolaisen luonnehtima valinta vaikuttaa joko hyvin kapealta tai suorastaan olemattomalta. (MacIntyre, 1998, s. 107) Akvinolainen puhuu MacIntyren mukaan kuitenkin koulutuksen merkityksestä Platonin Menonista (Platon, Teokset II, Menon 80d, 1999) tuttuun tapaan nimenomaan jo valmiin potentian aktualisoimisena. (MacIntyre, 2001, s. 177) Tässä itselleni tulee mieleen kysymys, voisiko tämä potentia tarkoittaa esimerkiksi luonnonlakeja, joiden kautta myös saamme tietoa siitä mitä hyvä on?

(MacIntyre, 2001, s.194) Hyvän tutkiminen on silti jokaisen velvollisuus. (MacIntyre, 1988, s. 128) Luonnonlakien lisäksi osa saamaamme potentiaa on varmasti myös yhteisömme, johon satumme kuulumaan. Yhteisö liittyy pohdintaamme ihmisen hyvästä ja hyveistä ymmärrettynä tekijöinä, jotka johtavat ihmisen telokseen. Tämä kysyminen on sidottu MacIntyrellä tradition moraaliseen horisonttiin. (Higgins, 2003, s. 282) Higgins löytää tässä jännitteitä moraalisten termien merkitysten välillä kolmen arvioinnin tason kesken. Tasot täydentävät toisiaan, ja hän esittelee löytönsä sekä kohoavasta että laskevasta riippuvuudesta eri tasojen välillä. Higginsin kutsuma kohoava riippuvuus voidaan nähdä liikkeenä käytäntöjen tasolta, missä hyvät asiat ja hyveet ovat spesifejä ja lukuisia, yksilölliselle tasolle, missä jonkinlainen synteetin tekeminen ja hierarkisointi on jo tarpeellista. Lopulta siirrytään yhteisön tasolle, missä muutamat enemmän yleiset hyveet ja hyödyt ovat kaikkien tukemina. Siis yleisyydessä nousee ylöspäin: yksilön tarvitsee arvioida, syntetisoida ja laittaa arvojärjestykseen käytäntöjen hyödyt, ja tätä työtä rajoitetaan ja ohjataan yhteisöllisten normien taholta. (Higgins, 2003, s. 282–283)

Jos hyvä tuotaisiin esiin vain käytäntöjen tasolla, kohtaisimme Higginsin mielestä nurkkakuntaisten hyötyjen suhteellisuuden ja mielivaltaisuuden, joka voisi loukata moraalista elämää. Tämä potentiaalinen yhteismitattomuus käsitellään toisella tasolla, jolla yksilöt järjestävät kilpailevat hyödyt. Kahden ensimmäisen tason nurkkakuntaisuus taas korjataan kolmannella tasolla, jolla eettinen reflektio kuuluu yhteisiin tehtäviimme. Tässä tulee mielestäni jo osittain esiin MacIntyren vastaus relativismin ongelmaan:

”Kysymys siitä, onko hyväksi tälle yhteisölle, että tämän tai tuon partikulaarin käytännön hyödyt saisivat tämän tai tuon sijan yhteisestä elämästämme.(MacIntyre, 1999, s. 66)” (Higgins, 2003, s. 283)

Edellä mainitun nousevan riippuvuuden lisäksi MacIntyren skeemaan on rakennettu laskeva riippuvuus. Yksilöllinen ja yhteisöllinen eettinen reflektio riippuu käytäntöjen olemassaolosta kolmella tavalla. Ensinnäkin yhteisöt luottavat yhteisten hyötyjen tavoittelussa suuresti sellaisiin käytäntöihin kuin vanhemmuus, opettaminen ja kaupunkisuunnittelu. Toiseksi nämä yleiset hyödyt ovat itsessään ”yhdyntäviä ja osaksi rakentuneet käytäntöjen sisäisten hyvien asioiden termein, ja eivätkä ne koskaan ole ymmärrettäviä täysin itsenäisinä ja erillään käytännöistä”. Kolmanneksi MacIntyre muistuttaa, että ”itse työllä, joka integroi nuo sisäiset hyvät asiat yksilöllisiin ja yhteisöllisiin elämiin, on käytännön rakenne (MacIntyre, 1999 s. 66)”. (Higgins, 2003, s. 283)

Vaikka kykenemme ratkaisemaan vain syvien traditionaalisten sitoumusten valossa sen, mikä paikka partikulaarin käytännön partikulaarilla hyödyllä on meidän hyvän elämän yleensä - käsitteemme sopusoinnussa, syntyvät päämäärät ja uudet päämäärien käsitteet nimenomaan käytännöissä. (Higgins, 2003, s. 283 ja MacIntyre, 2011, s. 203)

Aito käytäntö ei ole vain suljettu maailma itsessään vaan se kommunikoi muun yhteisön kanssa. Higginsin mukaan MacIntyren käytännöllä on voima opettaa kaikille meille jotain uutta erinomaisuuden muodoista ja siitä, mikä on tavoittelemisen arvoista. Esimerkiksi nyrkkeilijän hyvyys ei kerro vain hyvyydestä nyrkkeilyssä, vaan jotain hyvyydestä ylipäänsä. Me laajennamme, konkretisoimme ja elävöitämme inhimillisen kukoistuksen käsitteitämme. (Higgins, 2003, s. 285) Hyvyys näyttäisi MacIntyrellä laajentuvan näin muille alueille ja koko yhteisöön.

Higgins esittää MacIntyren kontrastina Platonin utopian, missä nousemme kulttuurin luolasta katsomaan hyvää itsessään. MacIntyren näkemyksessä me opimme oleellisia, joskin osittaisia vihjeitä hyvästä eri inhimillisten käytäntöjen sisällä. Tällainen ensisijainen eettinen kasvatus on se, missä löydämme koruttomat resurssimme. Ikään kuin vastaamme eettisiin peruskysymyksiin, siitä mikä tekee elämän erinomaiseksi? Mikä on tavoittelemisen arvoista ja mikä pitäisi olla oma projektini? (Higgins, 2003, s. 289) Löydämme siis sisäiset arvomme.

Kasvatusfilosofit ovatkin viehättyneet muun muassa näistä seikoista MacIntyren käytäntö- ja hyveteoriassa. (Katayama, 2003, s. 328) Katayaman mukaan esimerkiksi John ja Patricia White määrittelevät MacIntyren teoriassa erityisen houkutteleviksi seuraavia seikkoja. Ensinnäkin sen tosiasian, että se painottaa sekä kokemuksen laajuutta että täydellä sydämellä sitoutumista. Toiseksi sen, että teoria on oppilaskeskeinen, mutta näkee oppilaan samaan aikaan osana yhteisöä. Lisäksi MacIntyren selitys ei erota hyveiden edistystä käytäntöihin johdattamisesta vaan havainnollistaa niiden välistä suhdetta. (Katayama, 2003, s. 328)

3.2.6 Moraalinen kasvatus käytäntönä

Entä onko moraalinen kasvatus itsessään käytäntö? Katayaman mukaan Joseph Dunne väittää, että opettaminen yleensäkin ei ole vain johdatusta oppiaineiden käytäntöihin, vaan myös moraalista kasvatusta hyveissä voidaan harkita käytännöksi. Katayaman mielestä sekä aineiden opetus että moraalikasvatus täyttävät MacIntyren käytäntömääritelmän. MacIntyren mukaan niillä ei kuitenkaan ole omia hyviä asioitaan (MacIntyre and Dunne, 2002, s. 19). Katayaman mielestä hänen vastauksensa merkitsee, että esimerkiksi matematiikan opettaja arvostaa matematiikan käytännölle sisäisiä hyviä asioita samoin kuin matemaatikko tekee ja moraalikasvattaja arvostaa sisäisesti hyviä asioita hyveiden käytännölle samoin kuin hyveellinen ihminen tekee. Täten MacIntyre Katayaman mukaan väittää, että opettajan pitäisi ajatella itseään esimerkiksi matemaatikkona, sitoutuneena viestittävään ammattiin ja opettamaansa tietoon. Tässä mielestäni tiivistyy myös suomalaisessa kasvatuskeskustelussa aika ajoin esiinnouseva kysymys siitä, onko opettajan päätehtävä kasvatus vai opetus.

Opettaja käsitetään ensisijaisesti tieteenalansa harjoittajaksi. Vaikka tiedonalat ovat käytäntöjä omine hyvine asioineen, MacIntyre vaatii, ettei opettaminen kuitenkaan ole käytäntö omine hyvine asioineen. (Katayama, 2003, s. 328) Katayama on eri mieltä: hänen mielestään on luultavaa ja jopa toivottavaa, että opettaja arvostaa kasvatuksellisen käytännön toimintaa ja tuloksia niiden itsensä vuoksi. Tämän käytännön tulokset eivät kata vain oppilaan opiskelutaitojen valikoimaa vaan myös opettajan omien pedagogisten taitojen kehitystä. Myöhempi kehitys voi antaa opettajille paremman arviointikyvyn jokaisen oppilaan edistyksen osalta, kyvyn antaa sopivampia tehtäviä ja haasteita sekä edistää heidän yhteisöllisiä suhteitaan, jotka rohkaisevat molemminpuoliseen oppimiseen tiettyjen hyveiden käytäntöjen kautta. (Katayama, 2003, s. 329) Katayaman mukaan persoonallisten kykyjen kehitys kohti oppimisen tyydytystä ja oivaltamista, jotka nousevat aidosti koetuista kasvatuksellisista ja koulutuksellisista toiminnoista, pitäisi kategorisoida sisäisesti hyvinä asioina kasvatuksellisessa käytännössä. Noita hyviä asioita ei hänen mielestään voida redusoida sisäisesti hyviksi asioiksi tietylle opiskelun aiheelle. (Katayama, 2003, s. 329) Katayamakin painottaa aineen opettamisen ja moraalisen kasvatuksen yhteyttä hyveissä. Tämä yhteys perustuu näkemykseen kasvatuksesta johdantona erilaisten käytäntöjen toimintoihin. Nämä toiminnot eivät sisälly vain niihin tiettyihin tiedonaloihin, vaan myös niihin hyveisiin, kuten oikeudenmukaisuus, kohtuus ja totuudellisuus. Tämä näkemys löytää Katayaman mielestä vahvaa vastakaikua MacIntyren ”myöhemmästä” kirjasta *Dependent rational animals* (1999). Siinä MacIntyre sanoo, että lapsen edistymisen avain on osaltaan laajennettua johdatusta niihin tapoihin, jotka ovat hyveitä (MacIntyre, 1999, s. 88). Hän myös vetää siinä huomion hyveiden käytännön ja muiden käytäntöjen väliseen läheiseen suhteeseen. Oikeudenmukaisuutta hyveenä käytetään koko toimintojemme alueella, se siis opitaan samalla toimintojen alueella. (Katayama, 2003, s. 329) Tässä tulee esiin mielestäni mielenkiintoinen kummallisuus. Edellä mainittu Dunnen haastattelu, jossa MacIntyren esitettiin väittäneen, ettei opettaminen ole käytäntö, julkaistiin myöhemmin kuin *Dependent rational animals*. Joten, jos haastattelu on myöhempi kuin *Dependent rational animals*, voidaanko olettaa, että siinä on myös viimeisin mielipide?

Kuitenkin pyrittäessä yhteyteen aineiden opettamisen ja moraalikasvatuksen välillä Katayama argumentoi, että molemmat voidaan sopivasti pitää olennaisena kasvatuksellisen käytännön ominaisuutena. Tästä yhteydestä nousee hänen mielestään kuitenkin myös ongelmia: Kuinka ottaa huomioon hyveet hyvinä asioina asiaankuuluvalla tai relevantilla yhteisölle? Kuinka ymmärtää ja kuvata hyveiden asiaankuuluvaa yhteisöä? Sen voisi käsittää esimerkiksi pienimuotoisena paikallisena yhteisönä, aivan kuten MacIntyre tekee ”The Idea of educated publicissa” (MacIntyre, 1987, s. 27). Toisaalla hän myös ehdottaa ”yhteisön lokaalisten muotojen konstruointia, missä siviili, intellektuaalinen ja moraalinen elämä voivat jatkua (MacIntyre, 2011, s. 263)”. Mutta hänen ehdotuksensa tässä perustuu Katayaman mukaan hänen uskoonsa jaetun

moraalin köyhyydestä (meidän) modernissa, pluralistisessa yhteisössämme. Siis jälleen palataan siihen lopputulokseen, että julkista ohjelmaa moraalikasvatukseksi (MacIntyre, 1999 b, s. 118). (Katayama, 2003, s. 330) Seuraavaksi kerron lisää käytännöistä ja eri tavoista luokitella niitä.

3.3 Käytännöt

”Käytännöillä tarkoitan määrätynlaisia johdonmukaisia ja monimutkaisia sosiaalisesti vakiintuneita inhimillisiä yhteistoiminnan muotoja. Tällaiseen toimintamuotoon sisäisessä suhteessa olevat hyvät asiat toteutuvat silloin, kun pyritään saavuttamaan ne erinomaisuuden mittapuut, jotka ovat ominaisia tuolle toimintamuodolle ja myös osittain määrittävät sitä. Samalla sekä viedään järjestelmällisesti eteenpäin kykyjä erinomaisuuksiin että laajennetaan käsityksiä tuollaiseen tuomintaan kuuluvista päämääristä ja hyvistä asioista.” (Hyveiden jälkeen, 2004, s. 221)

3.3.1 Moraalin mittapuu

Peter Johnsonin mukaan käytäntö on MacIntyrelle hyvekäsitteen ydin. Se on narratiivisen järjestyksen idea, moraalinen traditio, jolla on välttämätön osa siinä moraalisessa teloksessa, joka on määrä saada takaisin. (Johnson, 1994, s.55) MacIntyre itse on kuvannut käytännön sisältävän sekä erinomaisuuden standardeja ja tottelevaisuutta säännöille että hyvien puolien saavuttamista. Saavuttaakseen käytännön täytyy hyväksyä noiden standardien auktoriteetti ja oman suorituksen epätäydellisyys verrattuna niihin. Se on omien asenteideni, valintojeni, mieltymysteni ja makuni ydin standardeille, jotka osittain määrittävät käytännön. Käytännöillä on totta kai historia, joten standardit eivät ole immuuneja kritiikille. Silti emme MacIntyren mukaan voi olla perehtyneitä käytäntöön ilman auktoriteetin hyväksyntää. Auktoriteetti on MacIntyrelle yhtä kuin parhaat standardit. Käytännöissä sekä auktoriteetti että standardit toimivat niin, että ne (MacIntyren mielestä) sulkevat pois kaikki substantivistiset ja emotivistiset arvioinnin tai oikeuttamisen analyysit. (MacIntyre, 1998b, s. 86) Kelvin Knight taas muotoilee, että käytännöt ovat MacIntyrelle hyveiden kouluja. Mikään, mikä ei tuota oikeutta, rohkeutta ja totuudellisuutta yksilöiden kautta ja mikä ei tuota yhteistä hyvää, ei ole sopiva käytännöksi. Käytännön harjoittaminen tuottaa moraalista, intellektuaalista ja teknistä edistystä. (Knight 1998, s. 10) *After Virtue*ssa MacIntyre lukee Wainin mukaan hyveiden ansioksi myös käytäntöjen suojelemisen instituutioiden korruptoivalta vaikutukselta. Tämä pätee, vaikka instituutiot tukisivat niitä ja olisivat sisällytetyt

niihin. Hän identifioi kolme näistä hyveistä, jotka ovat sisäisiä joka käytännölle: rehellisyys, oikeudenmukaisuus ja rohkeus. Lisäksi MacIntyre myöhemmin lisää teoksessa *Three rival versions of moral inquiry* neljännen eli nöyryyden, sopivan auktoriteetin kunnioitukseen. (Wain, 2003, s. 232) Terence McLaughlinin mukaan MacIntyrellä käytännön sisäiset hyvät asiat voidaan puolestaan saavuttaa vain ”alistamalla itsensä parhaille standardeille, jotka tähän mennessä on saavutettu (MacIntyre, 2011, s. 191) ”. Tämä alistuminen sisältää myös johdatuksen suhteeseemme muiden harjoittajien kanssa, mukaan lukien menneisyyden kollegat, jotka ovat osa traditiota. (McLaughlin, 2003, s. 343)

Yksi ratkaiseva ominaisuus käytännöille MacIntyrellä onkin John Hortonin ja Susan Mendusin mukaan, että käytännöillä on sisäisenä tuolle käytännölle erinomaisuuden mittapuut. Nämä mittapuut eivät ole yksilöllisen mieltymyksen tai päätöksenteon asioita. Horton ja Mendus näkevät MacIntyren kehottavan, että meidän pitäisi rakentaa moraali yleensä, ja hyveet erityisesti, käytäntöperusteisesti. Moraalisesti hyvin toimiminen, kuten shakin pelaaminen hyvin, ei ole yksilöllisen päätöksen tai mieltymyksen asia. Pikemminkin hyvin toimimisen kriteeri määritetään sen kautta, millainen on se käytäntö, mihin sitoudumme. Ylipäänsä tämä moraalin käsite antaa keskeisen aseman pikemminkin hyville kuin yleisille säännöille tai abstrakteille periaatteille. MacIntyre vaatii, että moraalin pitäisi olla rakentunut ensisijaisesti elämälle, johon sisältyy hyveitä. Ymmärryksemme siitä, mitä hyveet ovat ja miksi ne ovat hyveitä, on ratkaisevasti riippuvainen niiden paikan tunnistamisesta käytännöissä, jotka määrittävät niitä ja niiden keskeisyyttä itsen narratiiviselle yhtenäisyydelle. (Horton and Mendus, 1994, s. 10- 11)

MacIntyren shakkiesimerkissä on siis kaksi hyvää tapaa oppia pelaamaan shakkia. Ensinnäkin on niitä hyviä asioita, jotka ovat ulkoisesti ja kontingentisti saavutettavia. Näitä ovat shakissa ja muissa käytännöissä sosiaalisten olosuhteiden kautta tai vahingossa saavutettavat asiat, kuten lapselle karkki ja aikuiselle status tai raha. On aina vaihtoehtoisia tapoja saavuttaa nuo hyvät asiat, eikä niiden saavuttaminen koskaan onnistu vain sitoutumalla johonkin käytäntöön. Toiseksi shakin käytännölle on sisäisiä hyviä asioita, joita ei taas koskaan voi saada muuten kuin pelaamalla shakkia. Kutsumme niitä MacIntyren mukaan sisäisiksi kahdesta eri syystä. Ensinnäkin voimme spesifioida ne vain shakin termein ja esimerkein shakista (muuten MacIntyren mielestä nousee esteeksi sanastomme vähäisyys) ja toiseksi ne voidaan identifioida ja tunnistaa vain kokemuksella osallistumisesta kyseiseen käytäntöön. Ne, joilta puuttuu asiaankuuluva kokemus, ovat siksi epäpäteviä arvioimaan sisäisesti hyviä asioita. (MacIntyre, 1998b, s. 84)

Ulkoiset hyvät asiat ovat MacIntyren mukaan luonteenomaisesti sellaisen kilpailun objekteja, jossa täytyy olla sekä häviäjiä että voittajia. Sisäisesti hyvät asiat ovat todella tulos kilpailusta erinomaisuudesta, mutta niille on luonteenomaista, että niiden saavuttaminen on hyvä koko sille yhteisölle, joka osallistuu käytäntöön. (MacIntyre, 1998b, s. 86) Eli aiempaan Knigthin

määritelmään lisäten aito käytäntö tuottaa moraalista, intellektuaalista ja teknistä edistystä, ja se tuottaa sitä kaikille, mutta keille kaikille: käytäntöön osallistujille vai koko yhteiskunnalle?

3.3.2 Millerin käytäntöjaottelu

Tähän kysymyksen asetteluun myös David Miller ottaa osaa kritisoidessaan MacIntyreä siitä, ettei hän ole ottanut tarpeeksi huomioon käytännön standardien suhdetta käytännön päämääriin eikä tästä mahdollisesti seuraavaa käytäntöjen jakautumista. Millerin mukaan käytäntö sisältää MacIntyrellä kaksi elementtiä: sisäisten hyvien asioiden idean ja erinomaisuuden tai huippuosaamisen standardit. (Miller, 1994, s. 247) Miller perustaa tämän elementtien jaottelunsa sanaston muuttumiseen MacIntyren kahdessa teoksessa. *Which justice? Whose rationality?* -teoksessa MacIntyre, hieman erilaisesta sanastosta huolimatta, esittää olennaisesti saman position kuin *After Virtue*ssa. Käytäntöjen sijasta hän puhuu Millerin mukaan ”systemaattisen toiminnan tyypeistä”, ja erottelun sisäisten ja ulkoisten hyvien asioiden välillä MacIntyre korvaa sisäisen ja ulkoisen huippuosaamisen tai erinomaisuuden jaolla. Ensin mainitut perustuvat edellä kerrotulle erinomaisuudelle käytännöissä, kuten peleissä, taiteissa, tieteissä sekä politiikassa, ja jälkimmäiset ovat Millerin mukaan vaihtelevia materiaalisia palkintoja: terveyttä, sosiaalista statusta ja valtaa, joita saatetaan satunnaisesti saavuttaa esiintymällä menestyneesti joillain näistä alueista. Nyt esimerkiksi oikeudenmukaisuuden hyveen fundamentaalinen vaatimus on, että tiettyyn käytäntöön osallistumiseen ohjattaisiin etsimällä erinomaisuuden piirteitä, ja tässä MacIntyrellä esiintyy Millerin esityksessä kaksi toissijaista vaatimusta: Ensinnäkin se, että toimia hallitaan pikemminkin säännöillä, jotka todella edistävät erinomaisuutta (pikemmin kuin yritystä voittaa), ja toiseksi se, että mahdolliset palkinnot tulisi kohdistaa niin, että ne perustuisivat sisäisen erinomaisuuden hallintaan tai puutteisiin. Tässä on siis Millerin termein kahdenlaista oikeudenmukaisuutta: osallistujan oikeutta ja arvioijan katselun tai seuraamisen kautta tulevaa oikeutta. Molemmat on kuitenkin johdettu sen perusperiaatteen kautta, että suorituksen (sisäisen tai ulkoisen) palkinnon pitäisi mennä aidosti ansioituneille. (Miller, 1994, s. 248–249)

Millerin mukaan MacIntyre siis väittää, että käytäntöjen ymmärtäminen on perusehto hyveiden ymmärtämiselle kahdessa toisiinsa liittyvässä suhteessa. Toisaalta emme voi tietää, mitä tarkoittaa konkreettisesti hyveen omistaminen, ellemme tunne sitä käytäntöjen aluetta, jonka kanssa tämä hyve näkyy tai jossa sitä osoitetaan. Tietääksemme mitä esimerkiksi oikeudenmukaisuus on, meidän täytyy tietää hylkäyksen kriteerit käytännöissä. Toisaalta emme voi ymmärtää, miksi esimerkiksi oikeudenmukaisuus on hyve, ellemme ymmärrä sen roolia näiden käytäntöjen ylläpidossa. Jos huolehdimme vain erinomaisuuden tai huippuosaamisen hyvistä asioista, arvostamme vain niitä

asioita, jotka ovat maksimaalisesti hyödyllisiä saavutettaessa näitä hyviä asioita joko yksilölle tai koko yhteisölle. Tämä on se asia, mikä Millerin mukaan MacIntyren mielestä sijaitsee niiden pseudohyveiden luetteloiden takana, joita löytyy modernista moraalifilosofiasta, esimerkiksi Benjamin Franklinin luettelosta hyödyllisistä ominaisuuksista maallisen hyvinvoinnin ja taivaallisten palkintojen saavuttamiseksi. (Miller, 1994, s.249)

Millerin mielestä MacIntyren käytännöt jakautuvat tärkeällä tavalla kahtia. Toisaalta on käytäntöjä, joiden olemassaolon tarkoitus rakentuu täysin sisäisten hyvien asioiden saavuttamiselle osallistujien taholta ja noiden saavutusten mietiskelylle toisten taholta (Millerin termi tälle on itsenäiset käytännöt). Toisaalta on käytäntöjä, joiden olemassaolo palvelee sosiaalisia päämääriä niiden itsensä ulkopuolella (Millerin termi näille on ”päämäärätietoiset käytännöt”).

Miller seuraa esimerkeissään MacIntyreä ja ottaa mallityypeikseen maanviljelyn ja arkkitehtuurin: ulkoinen päämäärä tai tarkoitus luonnehtii näitä käytäntöjä, sillä ulkoinen päämäärä tai tarkoitus antaa käytännölle sen paikan ja lähtökohdan, minkä suhteen sitä saatetaan arvioida. (Miller, 1994, s. 250) Ero itsenäisten ja päämäärätietoisien käytäntöjen välillä näyttää Milleristä selvältä jo itsessään, mutta joissain tapauksissa saattaa olla kiisteltyä, onko tietyllä käytännöllä ulkoista päämäärää vai ei. (Miller, 1994, s. 251) MacIntyre ei Millerin mukaan tee tätä itsenäisyys–päämäärätietoisuus-jakoa. Tässä Miller kuitenkin näkee, että on tarpeellista kehittää MacIntyren hyveselitystä. MacIntyre ottaa Millerin mukaan huomioon kaikki käytännöt ikään kuin ne kuuluisivat itsenäiseen kategoriaan, jopa silloin kun niillä on selvästi ulkoinen päämäärä, jota ne palvelevat. Tämä on Millerin mielestä johdettavissa sekä MacIntyren esimerkkivalinnoista että tavasta, jolla hän suhtautuu erinomaisuuden standardeihin. MacIntyre näkee standardit pikemminkin debatin kautta kehittyvinä kussakin käytännössä, kuin vastauksena laajemmille tarpeille. Oletus käytäntöjen omavaraisuudesta sallii Millerin mukaan MacIntyren esittää hyveen etiikka kategorisesti erillisenä sekä teleologisista että deontologisista eettisistä teorioista, kuten ne yleensä ymmärretään. Hyveiden tulkitseminen ominaisuutena, joka vaatii saavuttamaan jonkun maalin tai ominaisuutena, joka sallii niiden omistajille sopeutumisen tiettyihin sääntöihin, on MacIntyrelle putoamista liberalistisen individualismin erehdyksen uhriksi. Sen sijaan hyve asianmukaisesti ymmärrettynä on ominaisuus, joka on tarpeellinen saavuttamaan sellaisia hyviä asioita, jotka ovat sisäisiä yhdessä tai monissa käytännöissä. Nämä asiat saattavat muuttua aikojen saatossa kuten käytännötkin muuttuvat, niinpä hyveet itse eivät Millerin mukaan ole MacIntyrelle muuttumattomia. (Miller, 1994, s. 251–252) Näin siis olisi, jos käytännöt olisivat ikään kuin vain itsenäisiä.

Mutta on myös sellainen vaihtoehto, että hyveet ymmärrettäisiin ensisijaisesti päämäärätietoisien käytäntöjen kautta. Tällöin olisi Millerin mielestä mahdotonta puolustaa mitään tiettyä hyveiden listaa tekemättä viittausta sosiaalisiin päämääriin, joita niiden vaatiman käytännön

on tarkoitus myös palvella. Niitä ei ymmärrettäisi ilman viittausta tarpeisiin ja päämääriin, jotka vallitsevat tietyssä yhteisössä. Hyveet eivät olisi enää itsenäisiä, vaikka niitä ei voisikaan redusoida muun tyyppisiin moraalisiin näkökohtiin (esimerkiksi hyvyys tai oikeudenmukaisuus). Niillä on riippuvainen asema, mutta toisin kuin aiemmin. (Miller, 1994, s. 252) Tässä Miller esittää vielä kaksi huomiota itsenäisistä käytännöistä. Ensinnäkin ne ovat olemassa vain sillä ehdolla, että perustavimmat sosiaaliset funktiot ovat tyhjentyneet. Ne ovat tässä mielessä ylellisyyksesineitä: ne menestyvät, sikäli kun yhteisön resurssit ja inhimillinen kapasiteetti eivät vaadi kohtaamaan esimerkiksi materiaalintuotannon vaatimuksia tai sosiaalisen järjestyksen ylläpitoa. Ja tässä esiintyy Millerin mielestä kaksiarvoisuus. MacIntyre saattaisi argumentoida, että omistushaluinen kulttuuri, jota modernit markkinayhteisöt edistävät, suuntaavat ihmiset pois käytännöille sisäisten hyvien asioiden tavoittelusta ja kohti ulkoisia hyviä asioita. Yllättävä materiaallinen tuotteliaisuus luo kuitenkin yhteisössä myös resursseja sekä vapaa-aikaa, joka mahdollistaa itsenäisten käytäntöjen, esimerkiksi taiteen ja urheilun, menestymisen. Toiseksi on joka tapauksessa epäiltävä, olisivatko hyveet ensisijaisesti ymmärrettävissä niiden roolin kautta itsenäisten käytäntöjen ylläpitäjinä. Varmasti on mahdollista käyttää käytäntöjä harjoittelun pohjana, mutta ovatko ne pääareena, jossa hyveet ilmenevät? (Miller, 1994, s. 252–253) Joten ensinnäkin niin kauan kuin hyveet ymmärretään niiden roolin kautta käytäntöjen ylläpitämisessä, niin kauan meidän täytyy katsoa kohti päämäärätietoisia eikä itsenäisiä käytäntöjä. Toiseksi nämä käytännöt eivät kuitenkaan ole arvioitavissa täysin niiden sisäisen kriteeristön muodossa, vaan ne ovat avoimia kriittiselle arvioinnille niiden päämäärien valossa, joita käytäntöjen on tarkoitus palvella. (Miller, 1994, s. 261) Millerille tarkoituksenmukaiset käytännöt ovat niitä inhimillisen toiminnan muotoja, jotka tarjoavat laajempia sosiaalisia päämääriä ja ovat siten avoimia kriittisille näkemyksille niiden päämäärän valossa, vaikka niillä olisi myös sisäisiä standardeja. (Miller, 1994, s. 254) Tai kuten McLaughlin tiivistää, Millerin mukaan tällä on tärkeitä vaikutuksia MacIntyren hyveteorialle. Hyveitä ei voida enää nähdä omavaraisina, ja päämäärätietoisten käytäntöjen tapauksessa relevantit hyveet näille käytännöille ovat osaksi riippuvaisia tietyn yhteisön tarpeista ja tarkoituksista. (McLaughlin, 2003, s. 349)

Tämä edellä esitetty Milleristä liikkeelle lähtenyt kritiikki ja uusi yritys jakaa hyveet itsenäisiin ja päämäärätietoisiin ei ole MacIntyren mielestä tarpeellista. Kritiikissä ja uudessa jaotteluyrityksessä ei onnistuta huomaamaan, että MacIntyren mielestä mitään ominaisuutta ei voida tulkita hyveeksi, ellei se mahdollista kolmenlaisten hyvien asioiden saavuttamista: käytännölle sisäisten, yksilölliselle elämälle ja yhteisölle hyvien asioiden. MacIntyre ei siis sano, että oikeudenmukaisuus selitys vain käytännön kautta on epätäydellinen, vaan että tällainen selitys ei ole vielä oikeudenmukaisuuden selitys lainkaan tai selitys mistään muustakaan hyveestä. Erillistä jakoa ei siis tarvita. Tämän mielestään turhan jaon tekemisen lisäksi MacIntyre kritisoi Milleriä

siitä, että hän jättää huomiotta erään toisen jaon, nimittäin eronteon käytännön ja sen institutionalisoimistavan välillä. (MacIntyre, 1994, s. 284) MacIntyre vastustaa Millerin jakoa käytäntöihin, jotka arvioidaan niiden ulkoisten tuotteiden vuoksi. Jo näin olemme hänen mukaansa tekemisissä sellaisen toiminnan kanssa, joka on käytäntöjä vastustavaa tai jopa niille vihamielistä. Esimerkiksi oikeudenmukaisuuden standardilla, joka on relevantti käytännölle, on järkeä vain sekä sisäisesti hyvien asioiden että yhteisön ja yksilön hyvien asioiden valossa. (MacIntyre, 1994, s. 286)

3.3.3 Instituutioiden rooli

Jako ulkoisiin ja sisäisiin hyviin asioihin tuo MacIntyren mielestä siis mukanaan myös jaon käytäntöihin ja instituutioihin. Vaikka MacIntyren mukaan yksilön osallistuminen normijohdettuihin suhteisiin tietyssä institutionalisoidussa sosiaalisessa järjestyksessä tarkoittaa, että yksilö on rationaalinen tai näyttää rationaaliselta, niin se, mikä tekee käytännöllisen (practical) rationaalisuuden mahdolliseksi jokaisessa käytännössä, on tapa, jolla käytäntö on suunnattu kohti tiettyjen hyvien asioiden saavuttamista. Se on erityinen ja sisäinen jokaiselle tietylle käytännölle, joka tuottaa sekä tutkimusta että toimintaa kunkin käytännön päämäärän kanssa. (MacIntyre, 1998d, s. 123) Jaosta huolimatta instituutiot ovat MacIntyren mielestä käytännölle tarpeellisia ja välttämättä välttämättömiä ja jopa Knightin mukaan käytäntöjen ravintoa. (Knight, 1998, s.11)

Instituutiot ovat MacIntyren mukaan luonnostaan ja välttämättä ottaneet omaksi asiakseen ulkoiset hyvät puolet: (Instituutiot ovat myös tekemisissä niiden kanssa.) Ne ovat rakentuneet statuksen ja vallan termeillä. Ne ovat kietoutuneet rahan ynnä muun hankkimiseen ja ne jakavat palkkioksi rahaa, statusta ja valtaa. Eivätkä ne voisi tehdä toisin, jos ne eivät ylläpitäisi vain itseään vaan myös käytäntöjä, joiden kantajia ja sanantuoja ne ovat. Käytäntö ei voi selvitä pitkään ilman instituution ylläpitoa. Käytäntöjen ja instituutioiden suhde on niin intiimi, että ne luonnostaan muodostavat yksittäisen kausaalisen järjestelmän, missä ideaalit ja käytäntöjen luovuus ovat aina haavoittuvaisia instituution omistushalulle ja jossa yhteinen huoli yhteisistä käytäntöjen hyvistä asioista on aina haavoittuvainen instituution kilpailullisuudelle. Tässä kontekstissa olennainen hyveen tehtävä on MacIntyrellä selvä. Ilman niitä – ilman oikeutta, rohkeutta ja totuudellisuutta – käytännöt eivät voisi vastustaa instituutioiden korruptoivaa voimaa. (MacIntyre, 1998b, s. 87) Siksi instituutioiden pitäisi organisoida käytäntöjen ja käytäntöjen erinomaisuuden hyveiden mukaan. (Knight, 1998, s.11)

Vaikka instituutiot olisivat vain ulkoisen palveluksessa, ne ovat kuitenkin osa sosiaalisuutta ja yhteisöä. Koulutus on Striken sanoin johdatusta sekä käytäntöihin että yhteisöihin, jotka pitävät yllä niitä. (Strike, 2008, s. 117) Käytännöt tarvitsevatkin Hortonin ja Mendusin mukaan MacIntyrellä sijoittaa laajempaan kontekstiin. Meidän täytyy sijoittaa yksilöllinen elämämme ja

olemassa olevat käytännöt laajemman sosiaalisen ja ajallisen tradition kontekstin kanssa. (Horton, Mendus, 1994, s. 11) Ja se, mikä pätee käytäntöihin, pätee myös käytännölliseen järkeen. Käytännöllinen järki ohjaa ja suuntaa toimintaa. Ei kuitenkaan vielä riitä, että ymmärtää jonkun tietyn käytännöllisen järkeilyn muodon rakenteen, joka on spesifi tietyllä sosiaaliselle järjestykselle, ja että on oppinut miten tietyllä tavalla ohjataan toimintaa. Täytyy myös oppia, kuinka toiminnot tulkitaan tai ei tulkita muiden samassa sosiaalisessa järjestyksessä olevien taholta. Jokainen käytännöllisen järkeilyn muoto on myös sosiaalisen tulkinnan muoto. (MacIntyre, 1998d, s. 120) Jos näin ei olisi, olisivat käytännöllisen järkeilyn muodot Millerin mukaan, kuten vain sisäistä arvoa omaavat käytännötkin, jälleen pelkkää vajoamista itsekkyyteen ja itsensä hemmotteluun. (Smeyers, Nicholas, 2006, s.443) Myös Richard Smithin mielestä ilman määrätietoisuuden elementtejä on vaikea nähdä, mikä estää käytäntöä vajoamasta itsepetokseen. MacIntyre yhdistää tietysti Smithin mukaan käytännön käsitteensä käytännöllisen viisauden käsitteeseensä. Saattaakin olla, että itsekeskeisyys on jatkuva riski niille toiminnoille, joiden hallitseva rationaalisuuden muoto on käytännön viisaus. Keskeinen kysymys ei Smithin mielestä kuitenkaan ole vain kuinka hyvin harjoitetaan jotain taitoa, vaan mitä päämäärää varten näin tehdään. Hyveellisyys tai hyveet, joiden pitäisi tukea käytäntöä, muuttuvat vain virtuositeetiksi ja uskollisuus epäkriittiseksi imarteluksi – ja tämä juuri on Smithin mielestä itsensä pettämistä. (Smith, 2003, s. 315)

3.3.4 Konservatiiviset tai joustavat käytännöt

Käytäntöihin ja sosiaalisuuteen liittyy myös Smeyersin ja Nicholasin ehdotus, jonka mukaan käytäntöjä voidaan jakaa myös kysymällä, kuinka ne opitaan (esimerkiksi jäljittely ja johdatus) ja kuinka ne tehdään. Käytäntö nähdään siis korostetusti suhteessa inhimilliseen toimijaan, ja tällöin ei voida käyttää vain sisäisiä termejä. Tämä malli tutkii suhdetta joka vallitsee toiminnan luonteen ja sen välillä, kuinka ihmiset ajattelevat ja toimivat käytännössä. Tällaisia ovat esimerkiksi ritualistiset tai tiedostamattomat tavat olla traditiossa tai siirtää sitä. (Smeyers, Nicholas, 2006, s.447) Toiset käytännöt ovat myös olennaisesti konservatiivisia ja toiset ovat suuntautuneempia muutokseen. Samoin on jyrkempiä ja joustavampia käytäntöjä sekä niitä narratiiveja, jotka voivat antaa enemmän kriittisen ja reflektiivisen suhteen käytäntöön (”education about practice” eli kasvatusta käytännöistä, ei vain ”education in practice” eli kasvatusta käytäntöön) kuin toiset. Tällainen narratiivi voi Smeyersin ja Nicholasin mukaan myös antaa uutta eloa käytäntöön sekä tukea vapauttavampaa suhdetta siihen. (Smeyers, Nicholas, 2006, s.449) Käytännöillä on Smeyersin ja Nicholasin mukaan normatiivinen ydin, mutta eri tavalla kuin MacIntyrella, koska tulkinta ja sopeutuminen ovat aina potentiaalisia tämän ytimen kanssa. (Smeyers, Nicholas, 2006, s.447) He

kysyvätkin, onko mahdollista rakentaa kriittistä ja reflektiivistä käytännön harjoittamisen mallia: osallistua niihin säilyttävässä ja toistavassa mielessä, mutta silti asettaa ne kyseenalaiseksi ja mahdollistaa siirtymisen. Smeyers ja Nicholas näkevät käytäntöjen kietoutuneen yhteen itsen ja identtiteetin kanssa, ja toisaalta niiden liittyvän vuorovaikutustapoihimme ja suhteisiimme. Käytännöt muuttavat itseä, mutta samalla saattaa olla olemassa kumouksellisia ja turmelevia käytäntöjä, joka antaa mahdollisuuksia itselle. (Smeyers, Nicholas, 2006, s. 448) Näkisin kuitenkin mahdollisena MacIntyren väärintulkintana, että hänen nähdään jotenkin sulkevan pois tulkinnan ja sopeutumisen ja siis kritiikin mahdollisuudet. (ks. esim. MacIntyre, 2001, s. 383) Tosin muutkin kommentoijat ovat huolestuneita MacIntyren näkemyksistä tässä asiassa; (ks. esim. Horton, Mendus, 1994, s.12) onhan koulutus johdatusta käytäntöihin ja yhteisöihin, jotka pitävät yllä niitä. (Strike, 2008, s. 117) Seuraavaksi käsittelen yhtä MacIntyren mielestä niin eri käytännöille kuin niille oman paikkansa antavalle yhteisöllekin välttämätöntä asiaa: traditiota.

3.4 Traditio ja kritiikki

MacIntyren esiin nostama tradition ja sisäisen arvon tärkeys koulutuksen sisältönä ja sen tarjoajana eivät liity yhteen vain hyveessä tai käytännöissä, vaan myös kritiikin mahdollisuudessa.

Oman sisäisen arvonsa voi ja pitää laittaa kosketuksiin kilpailevien valintojen kanssa. Tämä toimii oman näkemyksen testinä ja varmistaa näin valinnan rationaalista pohjaa. Koulutuksen tulee valmistaa tähän kohtaamiseen ja kohtaamisen pohjalta tehtyihin ratkaisuihin. (MacIntyre, 1998, s. 107) Koulutus ei kuitenkaan tarjoa MacIntyren luonnehdinnassa itsensä lisäksi mitään suoraan, esimerkiksi aiemmin mainitsemaani vallitsevaa ajattelua. (MacIntyre, 1964, s. 20) Traditionkin välittämien näkemysten täytyy tulla oppilaan omiksi yksilön oman tutkimuksen kautta. (MacIntyre, 1988, s. 201) Näin siis käytäntöihin perehtymisestä ei, kuten ei hyveidenkään tapauksessa, vielä seuraa kopioon verrattavaa uusintamista, vaan MacIntyre hakee yksilön oman tulkinnallisen kritiikin syntymistä ja näin tradition vahvistamista (MacIntyre, 1988, s. 232). Mielestäni Paul Kelly on tiivistänyt tämän hyvin sanoessaan, että käsitteiden käytön oppimisella täytyy olla konteksti, mutta se ei tarkoita, ettemme voisi käyttää niitä uusilla ja innovatiivisilla tavoilla. (Kelly, 1994, s. 138)

Tässä näkyy myös mielestäni esimerkinomaisella tavalla MacIntyren sisäisen hyvän painotus pelkän ulkoisen sijaan: voitto ei ole oikea voitto, jos se on saatu huijaamalla. (Airaksinen 1987) Traditionkin siirron täytyy tapahtua aidosti. Pelkkä ”Hauki on kala” -hokema ei MacIntyrelle kelpaa. Traditio voi ohjata muutostamme tai jatkuvuuttamme, mutta puolestamme se ei sitä tee.

MacIntyre tuo esiin *After Virtue*ssa, että niin kauan kuin poliittinen toimija kohtaa maailman, jossa kilpailevat traditiot törmäilevät yhteen ja sattuvat päällekkäin ja jossa uudet käyttäytymistavat nousevat esiin ja vanhat tavat kuolevat pois, niin kauan sopiva traditioiden taju on tarpeellinen hyve. Tällainen hyve ilmenee itsessään käsityksenä niistä tulevista mahdollisuuksista, jotka menneisyys on tehnyt saataviksi nykyisyydelle (MacIntyre, 2011, s. 223). Peter Johnson luonnehtii tätä hyvettä itsetuntemukseksi, historialliseksi arvostelukyvyyksi ja tarkkanäköisyydeksi. (Johnson, 1994, s. 58–59)

Koulutuksen ei tarvitse olla vain puskuri ja valmentaja ympäröivän yhteisön huonoille puolille, sen tehtävä on myös näyttää mitä etuja ja velvollisuuksia voimme saavuttaa vain yhteisössä ja sen tuella. Vaikka esimerkiksi sisäiset päämäärät ja kriittinen oma ajattelu ovat tärkeitä, niin kenenkään ajatus ei nouse vain omasta itsestään, ajattelee sitten itseään tai muita varten. Koulutuksen tulisi siis tarjota rationaalisia yhteisön hyväksymiä raameja omaan ajatteluun. (MacIntyre, 1987, s. 23) Lisäksi koulutuksen täytyy MacIntyren mukaan tarjota rationaalisen kritiikin mahdollisuus yhteisön tarpeiden tunnistamiseen ja lopulta niiden arvottamiseen. (MacIntyre, Dunne, 2002, s. 14)

3.4.1 Traditio julkison edellyttäjänä

Oman yhteisön tarpeiden tunnistaminen on verrannollinen sen ristiriitojen tunnistamiseen. Tätä vaaditaan MacIntyren mukaan ihmiseltä, jotta hän voisi liittyä ”julkisuuden jäseneksi” eli julkisoon (an educated public). Tämä 1700-luvulta peräisin oleva käsite kuvaa yhtä aspektia, josta kriittisen ja oman ajattelun vaatimus on syntyisin. Jürgen Habermas on käsitellyt tätä modernin julkisuuden syntyä ja määrittymistä ja hänen määritelmänsä ”pohtien keskustelelevasta yhteisöstä” eli julkisosta käy mielestäni yksiin MacIntyren skotlantilaisen valistuksen näkökulman kanssa. (Habermas, 2004, mm. luku 3 ja MacIntyre, 2001) Lisäksi Habermas mainitsee alaviitteessä Gadamerin sivistyshumanismiin ja makuun liittyvistä kirjoituksista, jotka myös antavat julkisosta sellaisia määritelmiä, jotka käyvät yhteen MacIntyren esiintuomien näkemysten kanssa. Tässä sivistyshumanismia koskevassa viitteessä maku ei tunnista ja oikeuta itseään ”enää syntyperän ja arvoaseman pohjalta vaan periaatteessa yhteisten arvostelmien pohjalta”. (Habermas, 2004, s. 31–32)

Mielestäni julkison toivottava toiminta tiivistyy MacIntyren puheessa sosiaalisen ilmaisun käsitteistä: yksi aspekti sosiaalisen ilmaisun käsitteissä on niiden siirtyminen juuri tällä tavoin, sukupolvelta toiselle. Abstrahoidessa mikä tahansa käsitetyyppi, mutta etenkin moraalinen käsite, traditioiden kontekstista, jossa ne ovat vallitsevana piirteenä ja joiden läpi ne siirtyvät, on

MacIntyren mielestä riski vahingoittaviin väärinymmärryksiin. Toinen aspekti on jaettu kyky kysyä ja vastata yhdessä kysymyksiin, kuten ”Mitä meidän tulisi oppia yhteisestä kokemuksestamme, mikä on avointa kritiikille ja vaatii uudelleen tekoa?”, on hänestä edellytys sosiaaliseen elämään. Sosiaaliseen elämään, jossa vallitsee rationaalinen keskustelu sekä päämääristä että keinoista, jotka saavutetaan jonkinlaisella yhteisen hyvän käsitteen jatkuvalla huolellisella valmistelulla ja uudelleen muotoilulla. Tämä tuottaa vaihtoehdon sekä mielettömälle vakiintuneen ja tunnustetun vallan hierarkioiden konservatismille että hajanaisuudelle, joka läpäisee ryhmäintressien konfliktit ja yksilölliset mieltymykset, määriteltynä ilman viittausta yhteiseen hyvään. Kolmanneksi, rationaalinen tutkimus on itsessään joka tapauksessa traditiosta riippuvaista. (Cogito, 1991, s. 69)

MacIntyren mukaan julkison olemassaolo siis vaatii ainakin tapoja, mahdollisuuksia ja kykyä aktiiviseen rationaaliseen debattiin ja kykyä ymmärtää debatin tärkeys jaetun sosiaalisen identiteetin synnyssä. Julkison jäsenet siis ymmärtävät itsensä yhteisönsä rakentajina. MacIntyren mielestä vaaditaan myös jaettuja standardeja, joiden avulla ratkaistaan, onko kulloinkin esitetty väite onnistunut vai ei. Näiden standardien synty taas tarvitsee tuekseen laajaa jaettujen taustauskomusten joukkoa, jonka synty voisi tapahtua sellaisten yhteisön yhteisten perustekstien kautta, joilla on yhteisössä kanoninen arvo. MacIntyre kuitenkin haluaa erottaa kanoniset tekstit nykyisestä massakirjallisuudesta. (MacIntyre, 1987, s.18) Koulutuksen pitäisi luoda kelpoisia jäseniä tällaiselle kansalle, ja julkison jäsenen täytyy kohdata yhteisönsä konfliktit sille ominaisella rationaalisuudella ja kyetä noudattamaan sen käymän debatin johtopäätöksiä. (MacIntyre, 1987, s. 16) Kriittisyyttä ei siis tarvita vain yksilön hyväksi.

3.4.2 Traditio kritiikin resurssina

Kuten jo aiemmin osittain mainitsin (ja jo esittelemääni Higginsin kaavailua muistuttaen), MacIntyrellä yksilön elämä ymmärretään John Hortonin ja Susan Mendusin mukaan sellaista laajempaa sosiaalisen kontekstin taustaa vasten, jonka kanssa tuo yksilö löytää itsensä. Tämä laajempi sosiaalinen konteksti rakentuu niiden käytäntöjen joukoista, jotka tarjoutuvat määrittämään hyveitä. Nuo käytännöt vuorostaan pitävät yllä ja sijoittuvat suhteessa traditioon, joka tuottaa resursseja joita yksilöt saattavat noudattaa etsiessään hyvää. Juuri traditiot ovat rationaalisten standardien varastoja ja keskeisiä moraaliselle keskustelulle, harkinnalle ja toiminnalle. (Horton, Mendus, 1994, s. 11–12) Nämä ominaisuudet toimivat luullakseni ainakin viitteellisenä määritelmänä MacIntyren käytännölliselle rationaalisuudelle, jonka hän esittää vastakohtana neutraalilla maaperällä toimivalle rationaalisuudelle. MacIntyre pitää kuitenkin illuusiona sitä, että rationaalisuudelle itsessään olisi joku paikka, joka voisi tarjota tutkimukselle riittävästi rationaalisia

resursseja itsenäisenä kaikista traditioista. Persoonalla, joka on ulkona kaikista traditioista, ei ole riittävästi rationaalisia resursseja tutkimukseen. MacIntyren mukaan hänellä ei ole adekvaattia ja relevanttia rationaalisen kehityksen tarkoitusta, eikä traditio vahvista hänen tuloksiaan oikeiksi muita vastaan. Ulkopuolisuus kaikista traditioista on vierasta tutkimukselle. Se on intellektuaalisen ja moraalisen puutteen tila. (MacIntyre, 1998f, s. 169) Faktojen alue itsenäisenä oikeutuksesta ja arvostelusta tai mistään muusta lingvistiksestä ilmauksesta ei ole MacIntyrelle mahdollinen. (MacIntyre, 1998f, s. 16)

Kuitenkin Kellyn mukaan se fakta, että on erilaisia vastauksia eettisiin kysymyksiin, ei aiheuta sitä, ettemme voisi keskustella näistä kysymyksistä mistään näkökulmasta. Hän haluaakin hyväksyä heikon historismin ilman, että omaksuu niitä MacIntyren näkemyksiä, jotka ovat Kellyn mielestä kommunitaristisia. (Kelly, 1994, s. 137) Tässä MacIntyren esittämä ongelma ei kuitenkaan mielestäni ole erilaisten vastausten olemassaolo vaan näennäinen puolueettomuus: sen kieltäminen, että keskustellaan jonkun näkökulman kautta.

Kellyn mukaan MacIntyre ei myöskään ole näyttänyt, että nämä yhteisön muodot, joissa rationaalisuudet toimivat, ovat radikaalisti erillisiä. Ilmeisesti homeerinen Kreikka ei ole 1700-luvun Skotlanti, mutta mikä eron muoto on välttämätön näyttämään, että nämä kaksi ovat radikaalisti erilaisia yhteiskuntia? Ajalliset ja maantieteelliset erot ovat ilmeisiä, mutta triviaaleja, joten Kellystä MacIntyre tuottaa tähän erilaisuuden lingvistisen kriteerin, joka ei siis hänen mielestään ole riittävä. (Kelly, 1994, s. 137)

Käytännöllinen rationaalisuus on MacIntyrelle pikemminkin ”yksilöiden heidän sosiaalisissa suhteissaan” omaisuutta kuin ”yksilöiden itsessään” omaisuutta. Ollakseen käytännöllisesti rationaalinen täytyy oppia, mitä oma hyvä on erilaisissa tilanteissa, ja tämä voidaan saavuttaa vain sellaisen vuorovaikutuksen läpi, jossa yksilöt oppivat toinen toisiltaan. Ensisijainen jaettu ja yleinen hyvämmme löytyy MacIntyren mukaan tästä yhteisöllisen oppimisen toiminnasta. Kun MacIntyre puhuu käytännöllisestä oppimisesta ja tutkimuksesta, hän viittaa sellaiseen toimintaan, joka ottaa paikkansa kysymisen ja vastaamisen kulkuna käytännöllisissä, neuvoteltavissa kysymyksissä (jostain asioista). Käytännöllinen oppiminen ja tutkimus ovat täten tietynlaisten toimintojen ominaisuuksia. (MacIntyre, 1998h, s. 242–243) MacIntyren käytännöllisen rationaalisuuden oppimisen ja tutkimuksen hahmottelu liittyy siis hänen jo aiemmin mainitsemiinsa näkemyksiin sosiaalisen ilmaisuuden käsitteistä, se ja on sekä vastalause konservatiivisuussyytteisiin että yritys ratkaista relativismin ongelmaa. Kriittisyyttä ei siis tarvita vain omien traditioiden käsittelyyn vaan myös muiden traditioiden kohtaamiseen.

Hortonin ja Mendusin mukaan MacIntyre siis korostaa, että traditio on dynaaminen, ei staattinen. Traditio ei tarjoa vain yksilön etsinnän annettuja resursseja, vaan myös mahdollisuuden kriittiseen reflektioon ja tätä kautta elävään traditioon. Traditiot nimittäin muuttuvat ja kehittyvät

aikojen saatossa. Täten MacIntyre väittää, että tradition käsitteessä ei ole mitään luonnostaan konservatiivista. Kuitenkin tradition tärkeyden painotus tuo tässä esiin vastalauseen, joka on väistämättömästi sitoutunut sellaisen moraalisen relativismin muotoon, joka tulkitsee ihmiset omien traditioidensa loukkuun ja resurssien puutteeseen ratkaisujen tai valintojen tekemiseen eri traditioiden välillä. Hortonin ja Mendusin mukaan MacIntyre yrittääkin osoittaa, kuinka dynaaminen vuorovaikutus kilpailevien traditioiden välillä tuottaa tilan kriittiselle reflektiolle traditiossa ja näin relativismin välttämiseksi. Hän puolustaa väitettä, että vaikka moraalit itsessään on traditiosta riippuvaista ja traditiot rakentuvat elämässä annetuille, on kuitenkin rationaalinen argumentti mahdollinen – ei vain traditiossa vaan myös traditioiden välillä. Kaikki traditiot kokevat omat sisäiset kiistansa ja jännitteensä aikojen kuluessa. Kun ne tulevat vakaviksi ja tradition kannattajat tunnistavat kriisin, edistymisen on mahdollista, kun traditio on kriittisessä kosketuksessa toisten traditioiden kanssa. Nämä yhteenotot voivat auttaa sekä tradition sisäisissä että traditioiden välisissä jännitteissä. MacIntyren esimerkki on 1200-luvun Pariisi, jossa augustinolaiset ja aristoteeliset jännitteet esiinnoussut tomistinen traditio ratkaisi. (Horton, Mendus, 1994, s.12) Horton ja Mendus näkevät kuitenkin tässä MacIntyrellä Januksen kasvot. Toisaalta hän tunnistaa modernin maailman monet traditiot ja viittaa eri traditioiden keskinäiseen suvaitsevaisuuteen. Toisaalta vaatimus auktoriteetin roolista traditioiden kanssa näyttää potentiaalisesti enemmän autoritääriseltä. (Horton, Mendus, 1994, s.13) Ehdotukset niin tutkimuksesta kuin kasvatuksen reformistakin suuntautuneena kohti erillistä traditiota herättävät myös lisäkysymyksiä. MacIntyre ei ole Hortonin ja Mendusin mielestä tarpeeksi selvästi ratkaissut esimerkiksi kysymyksiä siitä, kuinka traditiot ovat yksilöityneet ja toisaalta poliittisessa mielessä, kenen mielipide ja mistä asiasta lasketaan auktoritatiiviseksi traditiossa. (Horton, Mendus, 1994, s. 13)

Tässä luvussa käsiteltiin traditiota sekä koulutuksen sisältönä että sen tarjoajana. Tradition avulla pitäisi sekä löytää oma äänensä että antaa äänensä takaisin traditiolle jatkuvuuden varmistamiseksi. Tämän oman äänen löytämiseksi täytyy antaa tilaa perustellulle kritiikille, jonka puitteet MacIntyren mukaan tarjoisi parhaiten julkiso.

Muita vastauksia pääkysymykseen siitä, mitä pitäisi opettaa, olivat MacIntyrellä käytännöt erinomaisuuden standardeina ja moraalin mittapuuna sekä hyveet ja hyvät asiat. Näiden kaikkien yhdessä, toinen toistaan tukien, tulisi tuottaa kasvatuksen eri päämääriä: sosialisatiota, omaa ajattelua ja kykyä näiden kritiikkiin.

Seuraavassa luvussa pohdin, miten tämä kaikki voitaisiin opettaa. Ainakin auktoriteetti, oppilaan taidot ja koulureformin mahdollisuus tuodaan esiin. Lisäksi kysyn, mikä asema teorialla ja käytännöllä on tässä hyvän kansalaisen tekemisessä, sekä lasketaanko tämän osion ehkä itsestään selvin vastaus – eli opettaminen – käytäntöihin lainkaan.

4. Miten nämä asiat pitäisi opettaa?

4.1 Auktoriteetin merkitys ja narratiivisuus

Auktoriteetin asema vertautuu tradition asemaan. Auktoriteetti tarjoaa MacIntyrellä esimerkin tähänastisista saavutuksista, ja sen tehtävä on auttaa oppilasta eteenpäin hänen omalla, uudelleen yhteisönsä traditiota uusintavalla ja tulkitsevalla tiellään. (MacIntyre, 1988, s.65–66) Tämä pätee myös tradition avainkertomuksiin ja teksteihin, joiden merkitystä MacIntyre selventää narratiivisuuden eli kertomuksellisuuden avulla.

MacIntyren mukaan ihmiselämän ykseys on narratiivisen kysymyksen yhteys. (MacIntyre, 1998b, s. 90) Ihminen on toimissaan ja käytännöissään, siinä missä kuvitelmissaankin, olennaisesti tarinoita kertova eläin. Ihmisille keskeinen kysymys ei kuitenkaan koske heidän omaa aikaansaavuuttaan eli sitä, kuinka he elämäänsä kirjoittavat. Voin näet MacIntyren mielestä vastata kysymykseen ”Mitä minun tulisi tehdä?” vain, mikäli pystyn ensin vastaamaan kysymykseen ”Millaiseen kertomukseen tai millaisiin kertomuksiin kuulun?”. Tullessamme osaksi inhimillistä yhteiskuntaa meidän katsotaan siis kantavan yhtä tai useampaa hahmoa eli meille valmiiksi luonnosteltua roolia. Nämä hahmot tai roolit meidän on opittava voidaksemme ymmärtää, kuinka muut suhtautuvat meihin ja kuinka toiminnallisia ja sanallisia vastauksiamme ollaan taipuvaisia tulkitsemaan. (MacIntyre hyveiden jäljillä, s. 253–254, 2004)

Hortonin ja Mendusin mukaan narraation käsite on MacIntyrellä vastakohta itsen ymmärtämiselle päättäjänä tai valitsijana. Siinä, missä liberalismi korostaa asemaamme valitsevana ja päätöksiä tekevinä olentoina, MacIntyre vetää huomion taustaosuhteisiin ja moraaliseen kontekstiin, jotka antavat tietoa ja tekevät ymmärrettäväksi nuo valinnat mutta ovat itse valitsemattomia. Narratiivista itseymmärrystä kutsutaan näin, koska se merkitsee, että vastaukset meille tärkeisiin kysymyksiin eivät sisällä vain, tai ensisijaisesti, valintaa siitä, mitä tehdä yksilöinä, vaan myös ja olemuksellisesti sen löytämistä, keitä me olemme suhteessa muihin. (Horton, Mendus, 1994, s. 8-9) Hortonin ja Mendusin mukaan MacIntyrellä ykseys täytyy kuitenkin aina ymmärtää sosiaalisessa kontekstissa. Vain sosiaalinen konteksti antaa tässäkin todellisuuspohjan tai ytimen henkilön elämään. On myös muistettava, ettei sosiaalinen konteksti ole jotain henkilön valittavissa olevaa. (Horton, Mendus, 1994, s.10)

David Carr esittää, että elämme ja toimimme MacIntyren mukaan läpikotaisin narratiivisessa maailmassa (historia, myytit, uskonto, kirjallisuus ja niin edelleen) ja fundamentaalinen muoto ihmisen itseymmärryksestä on niin ikään narratiivinen. (Carr, 2008, s. 114)

Koulutuksen täytyykin opettaa sekä suuria kertomuksia että hyvää tarinankerrontaa.

(MacIntyre, Dunne, 2002, s. 9) Näin siksi, että näiden kertomusten kuuntelijan tai lukijan täytyy olla sekä niiden tulkitsija että nöyrä oppija. MacIntyre esittää, että esimerkiksi augustinuslaisessa kasvatustajattelussa tämä nöyryys kohdistui nimenomaan auktoriteettiin, joka ystävällisesti tulkitsi oppijalle tekstejä. (MacIntyre, 1988, s. 82) Hän toimii linkkinä tekstin kirjainten ja tekstin hengen – eli sen, mitä se tarkoittaa – välillä. Uskon auktoriteettiin täytyy edeltää jopa rationaalista ymmärrystä. (MacIntyre, 1988, s. 92)

Tässä MacIntyrellä on kuitenkin nähdäkseen kahtalaisia näkemyksiä. (MacIntyre, 1964, s. 21) Kanonisetkin tekstit ovat MacIntyrelle avoimia uudelleentulkinnalle. (MacIntyre, 2001, s. 383) Auktoriteetti kuitenkin esittelee oppilaalle suuret kertomukset ja muokkaa häntä sopivaksi tulkitsemaan niitä itse. (MacIntyre, 1988, s. 92) Itse ymmärtäisin tämän jopa niin, että auktoriteetti on kuin tikapuut, jotka voidaan heittää lopuksi pois; auktoriteetin roolin ei kuulu jatkoa samanlaisena läpi oppilaaan kehityksen.

Sitä, minkä tulkitsija saa kertomuksista irti, hän tuo esiin omassa elämässään. Hänen yksittäisen elämänsä kertomus muuttuu ymmärrettäväksi dramatisoidun tradition kehyksen avulla. Lukija siis sekä löytää itsensä kirjoista että tuo kirjat omaan elämäänsä (MacIntyre, 1988, s. 83) Tässä on mielestäni ymmärtämisen kehän mahdollisuus: hahmotamme tai kerromme omaa elämäämme sellaisena tarinana kuin olemme oppineet kuulemaan, ja tulkitsemme tarinoita tietynlaisina. Vaadimme myös kuulla tai lukea tietynlaisia tarinoita, koska oma elämämme rakentuu niin. Tästä valaisevasti kertoo mielestäni (MacIntyren kirjallisten esimerkkien tyyliä jäljitellen) kaunokirjallisuuden alueelta lähtöisin oleva esimerkki. Jane Austenin *Uskollinen ystävämmme* -kokoelmateoksen (Helmikustannus 2007) kääntäjän, Inkeri Koskisen, esipuheessa on kuvaus kirjeromaaneista:

“Kirjeromaanien lukeminen vaikutti väistämättä siihen, kuinka kirjeitä kirjoitettiin ja mitä kirjeistä luettiin... Ihmisten käsitys siitä, millainen on kirjeisiin sopiva kirjallinen tyyli, muodostui osittain kirjeromaanien tarjoaman esimerkin mukaan.”

Kuten olen edellä jo useasti on maininnut, MacIntyre kuitenkin tuo usein ja selkeästi esiin, että traditio mahdollistaa myös uudelleentulkinnan. MacIntyren vaatimus opetussuunnitelmille onkin, että niissä huolehdittaisiin oppilaiden pääsemisestä kosketuksiin parhaan mahdollisen kirjallisen tuotannon kanssa, muuten olemme pian MacIntyren paradoksaalisen ilmauksen mukaan perinnöttömiä perijöitä (MacIntyre, 1988, s. 228–229).

Tradition paras tuotanto voi tiedollisessa kasvatuksessa sisältää myös keskenään vaihtoehtoisia aineksia, koska tutkimus on MacIntyren mukaan parhaimmillaan dialogia eri näkemysten välillä. (MacIntyre, 1998, s.104) Tästä esimerkkinä toiminee jälleen MacIntyren koulutusutopia eli 2000-luvun versio Pariisin 1200-luvun yliopistosta. MacIntyren käsityksen mukaan 1200-luvun Pariisissa kahtiajakautuneet aristoteeliset ja augustinuslaiset tutkijat tekivät

omaa tutkimustaan käyttäen samalla systemaattisen väittelyn metodia. Opetus ja väittely liittyivät kiinteästi toisiinsa. MacIntyre haluaakin eri taustojen tunnustamista eikä vain yhden tunnustetun auktoriteetin mukaan esiintymistä. (MacIntyre, 1988, s. 232) Mahdollistaisiko MacIntyren yliopistoreformi tämän? Yliopistoreformin avulla MacIntyre tuo esiin Hortonin ja Mendusin mukaan sen, kuinka hänen traditioon perustuva moraaliselityksensä voidaan institutionaalisesti ilmaista. Hän luonnostelee jotain mitä hän kutsuu jälkiliberalistiseksi yliopistosysteemiksi. Tässäkin yhteydessä Horton ja Mendus näkevät ongelmia siinä, että MacIntyre esittää vaatimuksen auktoriteetin roolista traditioiden kanssa ja hyväksyy sen, että tradition vartijat voivat oikeutetusti sulkea pois yliopistoistaan ne, jotka eivät jaa niiden perusoletuksia. (Horton, Mendus, 1994, s.13)

4.2 Yliopisto- ja koulureformista sekä niiden julkisosta ja lokaalista yhteisöstä

Siis kasvatuksen eri auktoriteetit vai vain yksi hallitsija, kulttuurinen sopeutuminen vai yksilöllistyminen? Nämä jännitteet ovat Wainin mukaan keskeisiä modernille kasvatussysteemille ja MacIntyre ajattelee, että tämän jännitteen ratkaisu on epäonnistunut. Wainin mielestä lisäongelmia tähän kysymykseen tuo myös nykyinen postmoderni maisema, joka priorisoi käsityksen elämänpituudesta oppimisesta sen poliittisessa diskurssissa. Sen seurauksena kasvatuksen käsite on uhattuna (Wain, 1998, s.103)

MacIntyren julkison käsite voi Wainin mukaan ratkaista ongelman tai jännitteen ja samalla käynnistää uudelleen kasvatuksen käsitteen postmodernissa maailmassa. Keskeistä tälle on yliopiston uudistus. MacIntyrellä jännite on kulttuurinen, meidän modernin maailmamme tuote, joka jakaa elämämme julkiseen markkinoiden kontrollin ja manipulaation alueeseen sekä privaatin subjektivistisen anarkian alueeseen. MacIntyren julkiso rakentaisi sillan kulttuurin ja yksilön välille. (Wain, 1998, s.103–104) Wainin mukaan MacIntyre uskoo, että julkison uudelleenvahvistus modernissa maailmassa on mahdollinen radikaalin yliopistoreformin kautta. Kaoottisesti pluralistinen liberaali yliopisto, dominoiva malli moderneissa yliopistoissa korvautuu eri kannattajien yliopistojen pluralistisuudella ja moninaisuudella, jotka puhuvat kuitenkin yleistä filosofista kieltä ja tuottavat yleisölle ja siis julkisolle professoreidensa intellektuaalisen johtajuuden. MacIntyre korostaa ideaa kasvatetusta yksittäisestä kollektiivisesta mielestä. Wainin mukaan Macintyre on kuitenkin väärässä sanoessaan, ettei julkison idealle ole tilaa modernissa maailmassa. Nyt emme Wainin mielestä elä modernissa vaan postmodernissa maailmassa. Mikä muuttaa julkison entisöinnin tällaisessa maailmassa? (Wain, 1998, s.104) Itse näen Wainin

ajatuksessa hankalasti tulkittavana sen, että ensin hän sanoo MacIntyren uskovan julkison uudistumiseen modernissakin ajassa yliopistoreformin kautta, ja sitten hän myöhemmin jatkaa MacIntyren sanovan, ettei modernissa maailmassa ei ole tilaa julkison idealle. Siis uskoko MacIntyre Wainin mielestä julkison mahdollisuuteen modernissa yhteiskunnassa vai ei (postmodernista puhumattakaan)?

4.2.1 Nykyinen kasvatusysteemi ja MacIntyren muutosehdotukset

Julkison uudelleensyntyyn vaikuttaa Wainin mukaan nykyinen kasvatusympäristö: tietoperustainen talous ja yhteisö, elinikäisen oppimisen idean hyväksyminen. Vallalla on itseohjautuva oppija, ei kasvatettu persoona tai kansa koulutuksen objektina. Poliittinen debatti ei synny nykyisin kasvatuksesta vaan tehokkaasta oppimisesta, oppimisesta oppimaan. Normatiivisesta ja kilpailutettavasta tai rasitetusta käsitteestä kasvatus (education) on Wainin mukaan siirrytty neutraaliin oppimiseen (learning). Wain tiivistääkin, että oppiminen on välttämätöntä kasvatukselle, mutta kasvatus ei välttämättä oppimiselle, ja oppiminen on instrumentaalinen keino saavuttaa päämääriä, jotka voivat olla kasvatuksellisia tai sitten ei. (Wain, 1998, s.104) Syy siihen, miksi tämä siirros on tapahtunut, on Wainin mukaan skeptisismi modernin metanarratiiveja kohtaan. Vallalla ovat emansipaation ja rationaalisen autonomisuuden ideaalit, jotka liberaali modernisti identifioi kasvatukseen. Tässä Wain tuo esiin Lyotardin, joka on argumentoinut, että postmoderni maailma on asettanut performativistisen metanarratiivin entisten narratiivien paikalle, ja nyt kaikki mitataan tehokkuuden ja tulosten vaikuttavuuden kriteerillä. Sen teknisen luonteen vuoksi performatiivisuus (esitettävyyys) heijastaa itsensä petollisesti, ikään kuin se olisi ei-ideologinen. (Wain, 1998, s.105 ja Lyotard, 1990, s. 207)

Smithin mukaan performatiivisuus näkyy myös oppilaan asemassa: Oppilaat ovat tulleet olemuksellisesti valitsijoiksi. Ensin he ovat valmistautuneet tekemään sopivan instituution valinnan arviointitaulukoilla, ja kun tullaan siihen minkä oppilas valitsee, rakentaa hän sen ohjelmoitujen ja suunniteltujen taitojen kokoelmaksi. Näiden taitojen avulla oppilas on kykenevä demonstroimaan niiden oppimistulosten hallinnan, jotka koulun tavoitteena on ollut antaa. Teknisen järjen dominointi ja managerialismin vaikutukset sekä tieteen huomioiden jalostamattomuus ovat tulleet yhä vahvemmiksi. Nämä tendenssit kytkeytyvät alati pahenevaan henkilökunta–oppilas-suhteeseen ja aiheuttavat painetta esimerkiksi korvata seminaareja tietokoneiden kautta toteutetuilla interaktiivisilla oppimispaketeilla. Tämä pienentää osaltaan mahdollisuutta yliopiston kokemiseen oppimisyhteisönä eli ajattelemisena yhdessä. (Smith, 2013, s.320)

Wain esittää, että performatiivinen kieli ja agenda läpäisee kaikki oppimisinstituutiomme.

Tietojen, taitojen ja asenteen kautta mitattuna vastataan vaativuuteen elää tietoyhteiskunnassa ja otetaan vastuu omista jatkuvan oppimisen projekteista. (Wain, 1998, s.105) Toinen syy oppimistermin käyttöön kasvatuksen sijaan on Wainin mukaan muutokset eurooppalaisten yhteisöjen rakenteessa viime vuosikymmeninä. Yhä kasvava monikulttuurisuus ja etninen kirjavuus näyttävät tulkitsevan normatiivista kasvatuksen määrittelyä erilaisilla kilpailevilla käsitteillä. (Wain, 1998, s.105)

Kysymykseen siitä, mitä kasvatustieteen tulevaisuus voisi olla, MacIntyre tarjoaa Wainin mielestä vaihtoehtoisen postmodernin tavan järjestää uudelleen kasvatuksen käsitettä; MacIntyre onkin tässä postmoderni ajattelija. (Wain, 1998, s.105) Postmodernit yhteiskunnat ovat informaatioyhteiskuntia, eivät välttämättä kasvatusyhteiskuntia. Tässä yhteydessä Wain tuo esiin Foucaultin näkemyksen, että yhteiskunnan kiinnostus ei kohdistu kasvatukseen vaan valvontaan ja kontrolliin. Panoptikon-yhteisöt on järjestetty tuottamaan oppivaisia ja tottelevaisia subjekteja, ei kasvatettuja yksilöitä. (Wain, 1998, s.106) Tässä näen Foucaultin näkemyksissä yhtenevää MacIntyreen ja Horkheimeriin. (ks. esim. MacIntyre, 1964, s. 15 ja MacIntyre, 1987, s. 16 sekä Horkheimer, 2004, s. 106) Foucault myös pitää julkisouhena mahdollisena. MacIntyre panee Wainin mukaan toivonsa *Three rival versions of moral inquiry*ssa yliopistoihin, jotka on kuorittu äänien pluralismista. Tämä äänien pluralismi luonnehtii liberaaleja yliopistoja ja tilalle MacIntyre tarjoaa kolmen intellektuaalisen ja kulttuurisen tradition omia yliopistoja. Wainin mukaan tämä on selkeästi utopiaa. (Wain, 1998, s.107) Kuitenkin Wain sanoo, että MacIntyren mielestä valistuksen projekti ja sen liberalistinen perintö ovat epäonnistuneet (Wain, 1994, s.149), ja nykyinen kasvatusjärjestelmä ei voi tuottaa aitoa dialogia eri arvojen välillä. Tässä on vaarana skeptisismi tai dogmatismi. (Wain, 1994, s.150) Wainin esityksessä MacIntyre johtaa moraalisen pluralismin perimmäisen syyn valistuksesta (Wain, 1994, s.150), ja kuten aikaisemmin mainittiin, ainut tapa, miten voimme pelastaa itsemme tästä, on entisöidä julkison idea. (Wain, 1994, s.149) Tässä Wain kuitenkin tuo esiin sen näkökulman, että MacIntyren kansa (public) on vain yksi, eikä välttämättä paras, mahdollisuus. Löytyy myös kilpailevia julkison käsitteitä (esimerkiksi Dewey ja Habermas), jotka eivät edellytä MacIntyren korsevatiivista takaisin palaamisen ratkaisua. (Wain, 1994, s.149)

Wainin mukaan MacIntyrellä julkiso viittaa toisaalta yleiseen tekstien runkoon, joilla on kanoninen status tietyssä yhteisössä. Sen muita olennaisia sisältöjä ovat siedettävän iso yksilöiden joukko, kasvatettuna niin että, sillä on mahdollisuuksia aktiiviseen rationaaliseen debattiin, ja jaettu suostumus rationaalisen oikeutuksen standardeihin, jotka johtavat argumentin auktoriteettiin. (Wain, 1994, s. 150) Nyt MacIntyre Wainin mukaan ehdottaakin, että kasvatuksen pitäisi olla valmistamista julkisoon osallistumiseen, ja tämän vastakohtana on liberaalin yksilön ominaisuuksien koulutus. (Wain, 1994, s.150) Wain esittelee liberalistisen kasvatusteorian laajan vaikutuksen, kuten MacIntyre sen hänen mielestään näkee. Ensin kulttuurin kriisi, moraalitutkimuksen ja -filosofian

nykyinen tila, ilmentää dialogin mahdollisuuden hajoamista valistuksen projektin epäonnistumisen vuoksi. Toiseksi oireellista tälle epäonnistumiselle on sen julkison katoaminen, missä mahdollisuudet dialogiin ideaalisesti materialisoituisivat. Tie ulos kriisistä olisi vaihtoehtoinen sosiokulttuurinen projekti. Tällainen vaihtoehto olisi palata takaisin menneeseen, missä julkiso jo esiintyi modernina aikana. Kasvatuksellisten systeemien eli yliopistojen siis pitäisi uudelleenorientoitua toimintoihinsa kohti julkison luomista. (Wain, 1994, s.151)

4.2.2 Vaihtoehtoisia julkiso – ja rationaalisuusnäkemyksiä

Vaikka monet Wainin mukaan hyväksyvät MacIntyren muut väitteet, he kieltävät sen, että ratkaisu tai olemassa oleva vaihtoehto olisi palata takaisin menneeseen, missä julkiso jo esiintyi modernina aikana. Esimerkiksi ranskalaiset poststrukturalistit, filosofiset hermeneutikot ja kriittiset teoreetikot hyväksyvät modernin kriisin ja kuvaavat sitä. Wain esittää, että poststrukturalistit haluavat kukistaa rationaalisuuden ja korvata tradition ja uskonnon filosofialla ja yksilöllisellä autonomisella järjellä. Tämä ei vain onnistunut valistukselta, vaan tuloksena oli rationaalisuuden itsensä epäonnistuminen. Wain jatkaa esityksessään kritiikkiä humanismia vastaan Nietzscheä seuraten. Kritiikki kieltää humanismin emansipaatioteorian eikä tarjoa toivoa todellisesta inhimillisestä edistyksestä; humanismi ei pakene voiman ja vallan keskustaa vaan luo uusia. Tästä seuraa postrukturalisteillakin nihilismi, jossa ei uskota aidon kasvokkaisen kommunikoinnin ja dialogin itsessään mahdollisuuteen. (Wain, 1994, s.151) Julkisoa ei siis voi olla olemassa. Yhteisö voi tässä Wainin esityksessä olla vain hallittu panoptikon ja poststruktuurinen vihamielisyys, joka vallitsee julkisoa kohtaan. (Wain, 1994, s. 152)

Wainin mukaan muut modernin kritiikit (mukaan lukien MacIntyre) jatkavat poststrukturalistien kanssa tyytymättömyyden yksittäisen transsendentaalisen rationaliteetin ideaan, puhtaaseen a-historialliseen syyhyn, joka perustaisi eettisen ja poliittisen kulttuurimme. (Wain, 1994, s.152) Se, mitä he kuitenkin tuovat esiin poststrukturalisteja vastaan, on idea lokalisoida rationaalisuus diskursiivisten käytänteiden paikkana (toisin kuin poststrukturalistit, jotka näkevät ne terroristisen voimanharjoituksen paikkana ja vastustavat niitä). Wain esittää, että MacIntyren mukaan jälkivalituksen virhe on siinä uskossa, että traditio voitaisiin korvata autonomisen itsen moraalilla. Ratkaisuna on korvata se sellaisella traditiolla, joka tuottaa julkison mahdollisuuden – kuten esimerkiksi MacIntyrellä, jolla traditio perustuu teleologiseen käsitykseen ihmisestä. (Wain, 1994, s.152) Tämänkin lienee jälleen paikka, jossa muut liberalismien kriitikot eivät kulje MacIntyren kanssa samoilla linjoilla.

Kriittiset ja hermeneuttiset teorit, kuten MacIntyrekin, ehdottavat Wainin mukaan rationaalisuuden käsitteen tarkistamista ja uudistamista. (Wain, 1994, s.151) He uskovat poststrukturalistien tapaan, että Nietzsche tuhosi Hegelin ja Kantin valistuksen, mutta he eivät ”halua heittää lasta ulos pesuveden mukana”, eli he torjuvat rationaalisuuden standardeista luopumisen. (Wain, 1994, s.151)

Nietzscheläisen nihilismin lisäksi on kaksi muuta vaihtoehtoista tietä. Ensinnäkin voidaan mennä takaisin esimoderniin menneisyyteen ja perustaa uudelleen jonkin tradition auktoriteetti. Wainin mukaan tämä on MacIntyren uskonservatiivinen ratkaisu. Toinen tie on rationaalinen uudelleen muotoilu, joka korvaa auktoriteetin lähteen autonomisella subjektilla ja paikallistaa rationaalisuuden kommunikatiivisen toiminnan sfääriin, joka on ollut Habermasin jälkeen kriittisen teorian projekti. (Wain, 1994, s.152) Tässä Wainin käsityksen mukaan Habermas, joka vastustaa kommunitaristista politiikkaa, laitetaan MacIntyren vastaesimerkiksi. (Wain, 1994, s.150)

Wain asettaakin MacIntyreä vastaan myös Deweyn pluralismin ja tuo näin esiin modernin määrittelyn ongelmat. MacIntyre tekee Wainin mielestä eron kahden eri pluralismin välillä. On pluralismia, joka on järjestetty dialogisesti ristiin menevien näkemysten välillä, ja on pluralismia, joka on epäharmoninen kirjo yhteensopimattomia fragmentteja ja näin epäpätevä dialogiin. Nykyaikaisuus on luonnollisesti jälkimmäistä, onhan MacIntyre Wainin määritelmässä kommunitaristisen sosiopoliittisen näkökulman edustaja. Wainin esityksessä, jonka hän on tehnyt Habermasin ja Deweyn mukaan, tradition kanonisille teksteille tai yhteiselle visiolle ihmisestä sellaisena kuin hän voisi olla ei ole tarvetta, jos ihminen ymmärtää teloksensa, järjestäytyneen dialogin mahdollistamiseksi. Se, mitä tarvitaan, on halukkuus osallistua ja toimia tiettyjen diskursiivisten käytäntöjen sääntöjen mukaan, joita me käytämme yleisinä merkkeinä demokratiasta. Habermas onkin Wainin mukaan tunnistanut ideaalit olot tällaisille käytännöille prosessissa, jossa määritellään olosuhteet ”ideaali puhe” -tilanteelle. (Wain, 1994, s.152) Julkison demokraattisuus ja se mitä se tarkoittaa, on siis yksi kysymys MacIntyren ja muiden julkisönäkemyksen välillä.

Tässä Wain tuo esiin O’Connorin tulkinnan siitä, että MacIntyren näkemys julkisoista viittaa julkisoiden luonteeseen välttämättä fundamentalistisina yhteisöinä. Syyte fundamentalismista ei kuitenkaan Wainin mielestä ole tässä aiheellinen, koska MacIntyreltä löytyy mahdollisuus tekstien kiistämiseen. Pluralistinen yhteisö ei MacIntyrellä voi kuitenkaan saavuttaa julkisoa; parhaimmillaankin se voi saavuttaa vain useita frakmentoituneita julkisoja, jotka elävät rinnakkain. (Wain, 1994, s.152) MacIntyren teoriassa julkiso ei siis näin tarvitsisi fundamentaalisten premissien tukea eikä väkinäistä sitoumusta. Demokratiaan liittyvän huolen jakaa myös Martha Nussbaumin huomio kommunitarismin ja nurkkapatriotismin tai ahdasmielisyyden ja etnosentirisyyden

potentiaalisesta yhteydestä. Tästä voi seurata valistuksen tasa-arvo-ajattelun hylkäys. (Wain, 1994, s.153)

Se, mihin Habermas ja Dewey haluavat viitata julkisossa, on Wainin mukaan ensisijaisesti demokraattinen kansa. Demokratia-sanaa Wain haluaa selventää tässä yhteydessä siinä mielessä, että se sisältää laajasti kommunikatiivisia ja osallistuvia kansalaisia. Näin ollen demokratia on ideaalisesti julkiso. Wainin mielestä Habermas ja Dewey, toisin kuin MacIntyre, luottavat siihen, että julkiso voidaan entisöidä nykyisissä pluraalisissa, liberaaleissa ja demokraattisissa olosuhteissa. Yksimielisen politiikan mahdollisuus ei perustu pluralismin poistumiselle tai pakonomaiselle sitoutumiselle, vaan Wainin ilmaisu seuraten yhteiselle uskolle demokraattisiin proseduureihin, joihin julkiso voi älyn puolesta sitoutua. (Wain, 1994, s.153)

Sekä Habermas että Dewey jakavat MacIntyren kanssa ajatuksen kasvatuksen ja julkison yhteydestä. Wainin mukaan Deweyllä itse julkison käsite johtaa avarampaan kasvatus-käsitteeseen, kiinnostukseen kasvatuksesta sosiaalisena ilmiönä koulujen ulkopuolella. (Wain, 1994, s.156) Kuitenkin tässä on Wainin esityksessä myös ongelma tai jopa paradoksi. Meillä on siis ehdotus kasvatussystemin tuottamista julkison jäsenistä, mutta kuinka voidaan edistää tällaiseen yhteisöön kuulumista, jos sitä ei ole, vaan se tarvitsee tehdä? Tätä voi mielestäni verrata Menonin ongelmaan: miten tavoitella sellaista, mistä ei tiedä (Platon, 1999, 80d)? Jos opettajat voivat Wainin mielestä tuottaa vain potentiaalisia ideaalin julkison jäseniä, niin kuinka nämä potentiaalit jäsenet selviytyvät todellisen julkison olemassaolemattomuudesta? Katsoessamme kasvatusta sellaisena yhteisön uudelleenluomisena, jonka jaamme, Dewey vaatii Wainin mukaan koululta muutakin kuin uusintamista. Koulun täytyy olla katalysaattori ja aktivoida toimijoita luomaan uutta sosiaalista järjestystä, ja tämän se voi tehdä vain olemalla itsessään rakentunut kuten demokraattinen yhteisö. (Wain, 1994, s.157) Wain löytää tämän *After Virtuestä*, jossa MacIntyre sanoo, että jokainen moraalifilosofia (eikä emotivismi ole tästä poikkeus) tunnuksellisesti edellyttää sosiologiaa. Hän sanoo myös, että moderni emotivistinen sosiaalinen maailma hämärtää minkä tahansa aidon jaon ei-manipulatiivisiin ja manipulatiivisiin sosiaalisiin suhteisiin. Julkisessa elämässä päämäärät otetaan annettuina ja mahdottomina rationaaliseen valvontaan, vaikka privaatti elämä on markkinoitu moraalisen demokratisaation agendana. (Wain, 2003, s. 229)

Wainin mukaan julkison idea, eli MacIntyren poliittinen vetoamus *After Virtuessa*, on tulkinta yhteisön lokaalisista muodoista. Tässä ideassa kohteliaisuus ja intellektuaalinen sekä moraalinen elämä voivat menestyä sellaisten uusien pimeiden aikojen läpi, jotka ovat jo saavuttaneet meidät. Tiedostamattomuutemme tästä faktasta on osa ahdinkoamme, ja juuri siksi Wainin mielestä ongelmamme on kasvatuksen ongelma. (Wain, 2003, s.229)

Liberaali yliopistosysteemi on siis MacIntyren mukaan nykyisen kasvatusahdinkomme oire ja syy. Ratkaisuna voisi olla radikaali modernin yliopistosysteemin reformi ja liberaalin yliopiston poistaminen. (Wain, 2003, s. 233) Mitä tämä voisi tarkoittaa?

4.2.3 Yliopistojen uudelleenmuotoilu

Käytännöt ja yliopistot nivoutuvat MacIntyrellä yhteen. Käytäntöjen kautta tulee esiin rationaalisen auktoriteetin uudelleenkäyttö, joka MacIntyren mielestä on siis käytännön auktoriteetti. Tämä on Kenneth Wainin mukaan MacIntyren ensisijainen poliittinen, moraalinen ja kasvatuksellinen huoli. *After Virtuessä* käsitellään Wainin mukaan sellaisten uusien yhteisöjen nousua, jotka voisivat palauttaa tämän auktoriteetin. Teoksessa *Idea of the educated public* MacIntyre valitsee mallin 1700-luvun Skotlannista. Siellä oli arvioitava uudelleen kansallinen identiteetti ja paikka maailmassa, kun Skotlanti liitettiin Englantiin. Johtajaksi tilanteessa nousivat yliopistot, ja tämä onnistui intellektuaalisen homogeenisyyden takia (Wainin mukaan näihin kuuluvat siis muun muassa sama common sense -filosofian jakaminen, joka oli yleinen yliopistojen opetussuunnitelma, sekä muut MacIntyren esittelemät julkison olemassaolon ehdot). (Wain, 2003, s. 232) MacIntyre ei Wainin mukaan ehdota paluuta skotlantilaisten yliopistojen homogeenisyyteen, jota olisi mahdotonta tavoitella nykymaailmassa, vaan skotlantilaisen järjestyksen ja stabiiliuden sijaan hän luo harmonista yliopistosysteemin uudelleenjärjestelyä, joka rationalisoisi kilpailun kolmen eri moraalitutkimuksen, toisin sanoen intellektuaalisten traditioiden välillä. Näiden hän näkee elävän nykymaailmassa ensyklopedisteina, genealogisteina ja tomisteina... (Wain, 2003, s. 233)

Smithin mukaan tämän jaon tarkoitus on mahdollistaa omien tutkimuksien kehittäminen käytännössä. Oppilaat eivät opi filosofiaa kuten tomismia vaan he elävät sitä, koska heidät on opetettu siihen. Tämä on ainoa tapa tuntea tai tietää traditio, ja jos traditio ei tule tiedettäväksi näin eläen, lopettaa se olemassaolonsa. (Smith, 2003, s. 319) Koska kaikkia kolmea tai useampaa traditiota ei kuitenkaan oleteta omaksuttavan tai ellettävän opiskeluaikana, vetää MacIntyre tästä johtopäätöksen, että ratkaisu voi olla vain kilpailevien yliopistojen joukko. (MacIntyre, 1988, s. 234) Tosin Smith esittää tässä kilpailun sijaan jopa mahdollisuuden yhdessä oloon ilman epäilyä toisiaan kohtaan. (Smith, 2003, s. 319)

Wainin mielestä stabiilius ja järjestys ovat sosiaalisen elämän hyveitä, joita MacIntyre arvostaa niin, että poliittisesti hän on kuitenkin ”yhden auktoriteettia puolustava platonisti ja moninaisuuden ja muutoksen vihollinen”. Ongelma, jonka MacIntyre näkeekin Wainin mukaan liberalistisessa yliopistossa, modernissa valtiossa ja modernissa opetussuunnitelmassa, on niiden kyvyttömyys tuottaa yksimielisyyttä. (Wain, 2003, s. 233)

Liberaalia yliopistoa pidetään nimensä mukaisesti universaaliuteen (university) pyrkivänä paikkana, jossa oppilaat kohtaavat radikaalisti erilaisia rationaalisen oikeutuksen ja arvioinnin muotoja neutraalin objektiivisuuden areenalla. Tällaisen yliopiston pitäisi rohkaista oppimaan eri traditioista eikä tuomitsemaan ennalta. MacIntyre ei kuitenkaan näe liberaalia yliopistoa lainkaan neutraalina. Tämä johtuu Smithin mukaan MacIntyren laajemmista näkemyksistä ja oletuksista liberalismista. Liberalismi esimerkiksi olettaa, että olisi mahdollista tuottaa rationaalisten periaatteiden tausta, joka sijoittaa itseensä laajasti erilaiset (esimerkiksi hyvän) käsitteet, että yksilöllisyyden korostaminen esteettömänä tai kiinnityksettömänä olisi oikea lähtökohta näille käsitteille ja että vapaa valinta sijaitsisi moraalisen arvon alkuperässä. Kyseenalaistamaton usko tieteeseen ja syvä taitojen kunnioitus sitovat nämä oletukset siten, että ne järjestävät nämä oletukset yhteen muiden liberaalien periaatteiden kanssa esittäen, että toisaalta subjektiivisuuden ja toisaalta objektiivisuuden välillä ei ole tilaa toimistiselle käytännölliselle järkeilylle tai yksilölle tutkijana kohti omaa ja yhteisönsä hyvää. (Smith, 2003, s. 319)

Katolisen tradition meriitti sen sijaan, jota MacIntyre Wainin mukaan ihailee yhtä innokkaasti kuin inhoaa liberalismia, on platonisten laatutekijöiden täyttäminen: yhtenäisyys, yhteisöllisyyden tunne, koherentti tekstien ja traditioiden runko, hyveiden painotus, historiallisen jatkuvuuden tottelevaisuus ja kiistaton tulkitseva auktoriteetti, joka lukee tekstejä. Tämä auktoriteetti on paavi ja hänen moraaliset teologinsa. Kanoniset tekstit ovat MacIntyren kansalle kuin paavin kiertokirjeet katolilaiselle, samoine moraalisine ja opettavine auktoriteetteineen. (Wain, 2003, s. 233) Tämä tietenkin kuulostaa hyvin toisenlaiselta kuin aiemmin esittämäni MacIntyren toive eri mielipiteiden esiin tulemisesta. (MacIntyre, 1988, s. 232) Wainin mielestä MacIntyre tunnustaa *Three Rival Versions of Moral Inquiry* ja *Whose Justice? Which rationality?* -kirjoissaan, ettei vakuuttavaa tapaa vähentää kilpailevia rationaalisuuksia modernissa maailmassa ole. Tämä johtuu siitä, että nämä rationaalisuudet (jo kerran) ovat jo olemassa, toisin kuin oli 1700-luvun Skotlannissa. Wain esittääkin, että parhaimmillaan MacIntyre voi suunnitella liberaalin yliopiston eliminointia ja yliopistosysteemin rationalisointia kolmeksi puolueelliseksi jäseneksi ja asettaa foorumin näille kilpailijoille. Jokainen tietysti toimii omine julkisoineen, kanonisine teksteineen ja tulkitsevine traditioineen. MacIntyre korvaisi täten epäharmonisen sekoituksen yhteensopimattomia fragmentteja liberaalin yliopiston diskurssissa hyvin järjestetyllä leikkaavien näkökulmien dialogilla. (Wain, 2003, s. 233–234) Liberaalin yliopiston neutraalin objektiivisuuden areenan sijaan olisi konfliktien areena, jossa fundamentaalisen moraalin tyyppi ja teologinen ristiriita olisi myönnetty ja tunnistettu. (Wain, 2003, s. 234)

Wain kuitenkin kysyy, kuinka nämä kannattajayliopistot säilyttävät homogeenisyytensä ja välttävät skottilaisten yliopistojen ja niiden julkisoiden kohtalon. Wainin mukaan MacIntyren vastaus on seuraava: Ensinnäkin varmistetaan, että akateeminen yhteisö on ”neulottu hyvin” yhteen

intellektuaalisesti, yhdellä mielellä, niin että se on kyvykäs työskentelemään yhdessä ja luomaan koherentin opetussuunnitelman yliopistolle ja sitä hyödyntävälle julkisolle. Toiseksi noudatetaan niiden näkemysten syrjäyttämistä, jotka ovat liikaa ristiriidassa konsensuksen kanssa. Kolmanneksi käytetään ylennyksiä palkitsemaan niitä, jotka vahvistavat ja kehittävät konsensusta tai laajentavat ja kohottavat rationaalisen oikeutuksen standardeja. (Wain, 2003, s. 234)

Wainin mielestä MacIntyre sallii tämän vuoksi sen, että kannattajayliopistot altistuvat intellektuaaliselle omahyväisyydelle, ahdasmielisyydelle ja dogmatismille. MacIntyre tosin uskoo, että tämä voidaan välttää pitämällä intellektuaaliset ja moraaliset traditiot elävinä ja dynaamisina. Tämä tapahtuu ottamalla huomioon tekstien ”vastakarvaan” lukemisen ja varmistamalla, että tekstejä luetaan toisiaan vastaan. Tämä tarkoittaa omien teesien testaamista siten, että ne altistetaan vastustajien vastalauseille ja vastustajien tapaamista avoimen debatin forumilla. (Wain, 2003, s. 234–235)

Wainin mukaan yliopistoprofessori, joka hallitsee mestarin tai auktoriteetin roolin intellektuaalisena tienraivaajana, on avainroolissa tässä yliopistomallissa ja julkison intellektuaalisessa elämässä, joka muodostuu sen ympärille. Tämä rooli purkautuu hänen aktiivisessa osallistumisessaan debattiin ja dialogissa, johon hän johdattaa uusia jäseniä. Wain ei kuitenkaan ole täysin mieltynyt yliopistosysteemiin, jolle nämä roolit kuuluvat, koska se muistuttaa väkinäistä uskonnollista mallia, erityisesti katolista yliopistoa. Hän ei kannata ideaa kannattajayliopistoista, jotka rekrytoivat professoreitaan kuulustelevalle tavalla ja varmistavat metodeineen heidän oikeaoppisuutensa. (Wain, 2003, s. 235) Hän ei myöskään ole vakuuttunut siitä, että kolmiosainen kannattajayliopistojen systeemi olisi vähemmän hegemoninen kuin salliva liberaalinen yliopisto, joka on ainakin periaatteessa avoin kaikille näkökulmille. (Wain, 2003, s. 235) MacIntyre haluaisi luullakseni tässä korostaa voimakkaasti ”periaatteessa” sanaa, koska käytännössä liberaali yliopisto ei kuitenkaan hänen mielestään näin toimi. (ks. esim. MacIntyre, 2001, s. 399) Wain kuitenkin ajattelee, että olisi luotava sopiva poliittisten lakien ja säännösten infrastruktuuri, jotta voitaisiin kontrolloida nykyisenkin yliopistosysteemin kasvua ja varmistaa, että se säilyy vahingoittumattomana kuten kannattajayliopistosysteemi. (Wain, 2003, s. 235) Edes MacIntyren kuvaamat takeet sisäisestä ortodoksisuudesta eivät Wainin mielestä voisi kuitenkaan taata sitä, että sellaista epäsopua, joka kasvaa ajan kanssa jopa homogeenisimmissa yhteisöissä, ei esiintyisi. Tätä ei Wainin mukaan voitaisi taata, vaikka oikeaoppisuutta vartioitaisiin noitavainolla professoreiden keskuudessa tai muilla sisäisillä tukahduttavilla mekanismeilla, jotka kaivavat esiin radikaaleja erimielisyyksien merkkejä ja lopettavat ne alkuunsa. (Wain, 2003, s. 235)

Smithin mukaan tähän ratkaisuksi riittäisi se, että keskeinen yliopiston ominaisuus olisi kriittinen sitoutuminen täsmälleen uusliberalistisiin aatteisiin, ja että tärkeä yliopiston rooli sijaitaisi tilan varmistuksessa tälle kriittiselle sitoutumiselle. (Smith, 2003, s.320- 321) Epäilen kuitenkin,

riittäisikö tällainen ratkaisu MacIntyrelle. Voiko asioista ottaa vain niiden hyviä puolia ilman huonoja?

Wain sen sijaan löytää MacIntyreltä myös toisenlaisen ratkaisutavan liberalismien tuomille ongelmille. Se on lokaalin yhteisön sekä näiden paikallisten yhteisöjen oma pedagogiikka. Kuitenkin MacIntyre sitoo yhteisön käsitteen tradition käsitteeseen, filosofisesti ohjattuun käytäntöön ja yliopistoperustaiseen julkisoon. (Wain, 1998, s.112) Eli ovatko nämä ratkaisutavat MacIntyrellä niin erillisiä?

4.2.4 Lokaalien yhteisöjen itsenäiset järkeilijät

MacIntyre esittää Wainin mukaan, että liberalistit kokevat vaikeaksi yhteisön idean, koska se on usein esitetty, esimerkiksi hegeliläisillä, nationaalisena ideaalina. Yhteisöt viittaavat yhteen mieleen ja ovat siksi epäsopivia pluralistiselle modernille ajalle. Mutta, MacIntyre esittää, että lokaalimmalla tasolla ne voivat toimia nykyäänkin. (Wain, 1998, s.112) Vaikka Wainin mielestä pysyvyyden ja järjestyksen hyveiden arvostus MacIntyrellä johtaa siihen, että poliittisesti hän on ”yhden auktoriteettia puolustava platonisti ja moninaisuuden ja muutoksen vihollinen” (Wain, 2003, s. 233), niin Wain tuo esiin myös toisen kannan. MacIntyre itse erottaa itsensä voimakkaasti totalitarismista poliittisissa yhteyksissä ja sanoo itsensä irti kommunitarismien muodoista, joissa voimistetaan kommunitaristien ehdotuksia valtion politiikan avulla. MacIntyren esityksessä liberalistit ovat oikeassa vastustaessaan modernia kansallisvaltiota, joka teeskentelee yhteisön ilmentymää. MacIntyren kaltaisille aristoteelikoille kansallisvaltio ei Wainin mukaan voi koskaan olla yhteisön paikka. Aristoteelinen poliiksen käsite nousee tässä esiin: siihen kuuluu pieni koko ja paikallisuus. Kun käytäntöperustaiset aristoteelisen yhteisön muodot siirretään nykyisyyteen, yhteisön kuuluu olla edelleen pieni ja paikallinen. MacIntyren mukaan liberalistit tekevät sen virheen, että he olettavat minkä tahansa muotoisen poliittisen yhteisön, joka ilmentää olennaista käytännöllistä sitoutumista johonkin vahvaan ihmisen hyvän käsitteeseen, pakostakin tuottavan totalitarismia. (Wain, 2003, s. 236, ks. myös MacIntyre, 1994, s. 302–303)

Paikallisten yhteisöjen politiikka tulee esiin MacIntyrellä Wainin mukaan etenkin teoksessa *Dependent rational animals*. Jälkeläiset käyvät läpi kollektiivisen pedagogiikan, jonka myötä he tulevat yhteisön jäseniksi. Päämääränä on luoda jäseniä, jotka ymmärtävät itseään käytännöllisinä järkeilijöinä eli ihmisiä, jotka ymmärtävät, mikä toimintatapa on yksittäisissä tapahtumissa paras heille ja kuinka heidän on paras elää elämäänsä. (Wain, 2003, s. 236) MacIntyre argumentoi Wainin mukaan, että aristoteelinen yhteisö tunnistaa inhimillisen keskinäisen riippuvuuden yksinkertaisina sosiaalisina ja biologisina faktoina. Olemme riippuvaisia muista, ja muut ovat ajan myötä

riippuvaisia meistä. Yhteisö perustaa etiikkansa tälle faktalle. Itsenäisellä käytännöllisellä ajattelijalla on kyky antaa toisille ymmärrettävä selitys ajattelustaan, mutta teoria koskee käytännöllisiä merkityksiä, ei päämääriä. Hedelmällinen debatti edellyttää sopimusta jo relevanteista päämääristä, ja näiden täytyy ilmeisesti tulla jostain muualta eli toiselta auktoriteetilta siksi, että ne eivät tule yhteisöstä itsestään. Wain tuo esiin hyvinä esimerkkeinä uskonnollisen tai ammatillisen auktoriteetin. MacIntyre sanoo, että tällä merkitysten tasolla yhteisön täytyy osoittaa itsenäisten ajattelijoiden poliittista päätöksentekoa kaikissa asioissa, joita vaaditaan, jotta yhteisö tavoittaa yhteisen mielen. Tämän se koettaa tehdä tarjoamalla foorumin päätöksenteolle ja keskustelulle. (Wain, 2003, s. 236)

MacIntyre kuvaa Wainin mukaan teoksessa *Dependent rational animals* juuri pedagogiaa, joka tuottaa itsenäisiä käytännöllisiä järkeilijöitä jopa enemmän kuin *After virtuen* sivistyneet tai koulutetut henkilöt (educated persons). Tämä kehittymisen projekti tapahtuu MacIntyrella kolmessa tasossa. Ensinnäkin on siirtymä vain syiden vastaanottajasta toimijuuteen eli kyvykkyyteen arvioida hyvää ja pahaa tehdä päätöksiä, toimiako vai ei. Toiseksi on siirtymä, joka tuo kyvyn arvioida nykyisiä halujamme. Tämä kyky on välttämätön hoito halujen kyvylle vaikuttaa järkeilyymme toiminnastamme. Kolmanneksi on muutos tasosta, jossa ollaan tietoisia vain nykyisyydestä, tasoon, jossa mukana on myös kuviteltu tulevaisuus. Tässä tasossa ymmärrämme itsemme suuntautuneena sellaisten päämäärien piiriin, jotka ovat vielä etäisiä nykyisyydestä, ja järjestämme halumme sen mukaisesti. (Wain, 2003, s.237) Kaksi asiaa vaaditaan nyt Wainin mielestä täydentämään tätä pedagogista kuvausta. Sekä hyveet, johon itsenäinen käytännöllinen ajattelijah johdatetaan että huolehtimisen ja opettamisen hyveet, joita vaaditaan mahdollistajilta, eli niiltä jotka ovat prosessin olennaisin osuus, heistä riippuu kuinka käytännöllisen järkeilijän hyveistä kerrotaan. (Wain, 2003, s. 237) Tämä puhetapa liittyy nimenomaan kotikasvatukseen. MacIntyre puhuu Wainin mukaan opettajista edesauttajina tai mahdollistajina ja painottaa hyveiden harjoittamista ja oppimista. Tämä ei tapahdu tiettyssä paikassa (kuten koulu), vaan kaikilla toimintojen alueilla ja käytäntöjen konteksteissa, joissa opitaan toimimaan ja suorittamaan rooleja käskystä (esimerkiksi kotona). (Wain, 2003, s. 238)

Wainin mielestä tässä nousee esiin tiettyjä hyveitä, joita vaaditaan opettajilta. Ensimmäinen taso on riskinotto, kärsivällisyys, rohkeus, oikeudenmukaisuus sekä kehuminen, itsekuri ja iloinen mieli. Kasvun toisella tasolla ei päämääränä ole rohkaista lasta kyseenalaistamaan käytännön sisäisiä hyviä asioita, vaan opettaa heille, kuinka tunnistaa nämä hyödykkeet ja kuinka totella oikein niitä, sekä auttaa heitä tunnistamaan, mitä vaaroja ja harmejä on missäkin tilanteessa ja mitä hyveet vaativat. Kolmas taso on tietää, kuinka toimitaan hyveellisesti. Tämä tarkoittaa enemmän kuin sääntöjen seuraamista ja vaatii muitakin käytännöllisen järkeilyn osia, kuten järkeilytaitoja, itsetuntemusta ja myös toisenlaista tietoa, toisin sanoen kykyä kuvitella niiden realististen

vaihtoehtojen skaalaa, jotka tulevaisuudessa ovat meille avoimia. Rehellisyys on hyve, joka tekee itsetuntemuksen tulokset ja kyvyn vastustaa itsepetosta mahdollisiksi näissä olosuhteissa. (Wain, 2003, s. 238) Tällä on mielestäni mielenkiintoisia yhteyksiä Snellmanin käsitykseen kasvatuksen asteittaisesta etenemisestä pelkästä tottelemisesta aidon itsetajunnan saavuttamiseen. (Snellman, 1990, s. 82–84) Vaikka MacIntyre ei sanokaan sitä eksplisiittisesti, voitaisiin Wainin mukaan kuitenkin kuvitella, että koulut olisivat MacIntyrelle tärkeässä osassa tämän prosessin toisella ja kolmannella tasolla. Hän tuo kuitenkin esiin myös toisten roolin oppimisessa. MacIntyre tunnistaa, että itsenäisen käytännöllisen järkeilijän luominen on jotain, mikä vaatii koko yhteisön sitoutumista. Opettajat ovat tällä tasolla mukana vain yhdessä muiden kanssa, tekemässä omaa osaansa tehtävästä. Heitä ei eroteta muista. Sivistyneen tai koulutetun persoonan kasvatus tuottaa luultavasti lokaalin yhteisön intellektuaalisine johtajineen, vaatien jotain erilaista ja systemaattisempaa eli julkisoa ja yliopistoja. MacIntyren teksteistä nousee Wainin mukaan esiin opettaja joko epäformaalina mahdollistajana tai formaalina mestarina. Ensimmäinen on lokaalin yhteisön käytäntö ja toinen on julkison käytäntö. (Wain, 2003, s. 238)

Tosin minulle jäi vieläkin epäselväksi Wainin julkison ja lokaalin yhteisön erottaminen toisistaan, sillä sanoohan hän myös, että julkison idea on MacIntyrellä yhteisön lokaalisten muotojen tulkinta. (Wain, 2003, s.229)

4.2.5 Vokeyn tulkinta MacIntyren koulureformista

Daniel Vokey, kuten Wainkin, käsittelee julkisoa koulureformin kautta. MacIntyre on Vokeyn mukaan argumentoinut, että meidän moderneista, valistuksen jälkeisistä yhteisöistämme puuttuu moraalisen argumentaation jaetut ja yhteiset standardit, jotka ovat produktiivisen julkisen debatin edellytys. Vastakohtana tälle on julkison ideaali. Vokeyn mukaan ongelmaan voidaan yrittää vastata kehittämällä radikaalia koulureformia, joka loisi intellektuaaliset ja kulttuuriset sekä institutionaaliset olosuhteet tällaiselle debatille. (Vokey, 2003, s. 267) MacIntyren kasvatukselliset näkemykset ovat utopiaa, kuten hän itsekin vapaasti Vokeyn mukaan myöntää. Siksi MacIntyren syy kuvitella, miltä ideaali koulu näyttäisi aristoteelis-tomistisesta perspektiivistä, onkin konkretian sijaan (tuottaa) julkisen kasvatuksemme aktuaalisen systeemin menestyksen ja epäonnistumisen mitta. Mitä ei välttämättä tarvitse täysin vastata todellisuutta ollakseen hyödyllinen, vaikka koulujen idealistinen kuva voi tietenkin tuottaa tavoitteen, johon pyritään kasvatuksellisessa reformissa. Vokey uskookin, että MacIntyren työ tuottaa hyvän pohjan filosofisille puitteille, jotka ovat välttämättömät radikaalin koulureformin tehtävälle. Se taasen auttaa modernien pluralististen yhteiskuntien kansalaisia oppimaan luomaan sen yhteisen pohjan, joka on välttämätön edellytys

moraalisen debatin luomiseksi. Vokey siis näyttäisi uskovan, että tällaisen debatin luominen on edelleen mahdollista. (Vokey, 2003, s. 273)

Vokey esittää kaksi syytä, miksi valistuksen projekti MacIntyren mielestä epäonnistui. Ensimmäinen syy on modernin moraalidebatin loputon luonne eli epäonnistuminen valistuksen tavoitteessa luoda traditiosta vapaata rationaalisten periaatteiden oikeuttamista. Tälle toimii vastaesimerkkinä MacIntyren ajatus julkison sitoutumisesta tuottavaan rationaaliseen debattiin, koska he jakavat moraalisten argumenttien standardit, jotka voivat itse olla rationaalisesti oikeaksi osoittautuneita. Toinen syy on teleologisen maailmankuvan vastustus. Teleologinen maailmankuva tarkoittaa Vokeyn määritelmän mukaan ensinnäkin analyysia siitä, kuinka ihmiset ovat nyt toiseksi käsitystä siitä, kuinka ihmiset olisivat, jos he saavuttaisivat täyden potentiaalisen teloksensa ja kolmanneksi kuvausta siitä, kuinka ihmiset tekevät muutoksen ensimmäisestä tilasta seuraavaan tilaan. Lisäksi teleologiseen maailmankuvaan kuuluu usko, että kaikilla on sama ihmisluonto ja halu aktualisoida täysi potentiansa. (Vokey, 2003, s. 274) Tämä liittyy koulureformiin niin, että Vokeyn mukaan jaettu näkemys ihmiselämän ensisijaisesta hyvästä olisi olennainen hyvekeskeiselle koululle nimenomaan siksi, että MacIntyren mielestä vain tästä perspektiivistä voimme tunnistaa mitkä inhimilliset tekijät ovat aitoja intellektuaalisia ja moraalisia hyveitä (Vokey, 2003, s. 275) Relativismia vastaan suunnattua argumentointia siis jälleen.

Tässä yhteydessä Vokey kuitenkin argumentoi MacIntyreä vastaan siten, että teleologinen maailmankäsitys ei itsessään tuota sellaista hyve-etiikkaa, joka olisi riittävä vastaus relativismille. MacIntyre ei myöskään kuvaa täydellisesti, miten lopullinen inhimillinen päämäärä tai telos on luonnehdittu nimenomaan olennaisesti moraalisenä hyvänä. MacIntyre jättää vastaamatta siihen, kuinka ihmiset voivat oppia tunnistamaan, mitä he todella hyveellisinä henkilöinä tekisivät tietyssä kontekstissa. Hän ei myöskään kerro, mitä tarkoittaa se, että hyveellinen toiminta on yhtä hyvin arvostettu sen itsensä vuoksi kuin sen myötävaikutuksesta inhimilliseen täyttymykseen. (Vokey, 2003, s. 275)

Ilman riittävän tyydyttävää vastausta moraaliseen relativismiin eivät hyve-etiikat voi tarjota kokonaan riittävää filosofista taustakehikkoa radikaalille koulureformille, koska se ei voi kuvata täyttä kriteeristöä tehokkaalle moraalille kasvatukselle ja tuottavalle moraalille debatillemme. (Vokey, 2003, s. 275) Vokeyn mielestä julkison ideaalin toteutuminen vaatii, että me tunnistamme ja rakennamme empiirisesti ehjän ja dialektisesti puolustettavissa olevan maailmankuvan, jossa on järkevää väittää, että jotkut asiat ovat itsessään ja olennaisesti moraalisesti hyviä tai pahoja ja oikein tai väärin. Tämän näkemyksen puuttuessa on vaikeaa tehdä selväksi, että ne, jotka jatkavat esimerkiksi tehokkuuden hyveitä erinomaisuuden ja laadun hyveiden kustannuksella, ovat erehtyneet parhaissa tarkoituksissaan. (Vokey, 2003, s. 275)

Vokey esittääkin Shustermanin näkemyksiä seuraten, että jos luottamuksen palautus objektiivisen moraalien arvioinnin mahdollisuuteen on keskeinen uudelleen käyttöön otettavan julkisen edellytyksille ja jos moraalinen totuus perustuu transsendenttiin hyvään koettuna jonkun uskonnollisen keskustelun läpi tai jonkun henkisen kurinalaisuuden polun täyttymisen kautta, on radikaalin koulureformin yksi tehtävä löytää vastuullinen tapa uudelleen integroida henkisyttä korkeampaan kasvatukseen. Tämä voi tapahtua demonstroimalla, että filosofia voi yhtä hyvin olla elämäntapa kuin akateeminen koulukunta tai järjestys. (Vokey, 2003, s. 277)

Valaistaakseen lisää sitä, mitä vaaditaan riittäviksi filosofisiksi rakenteiksi tällaiselle koulureformille, jonka MacIntyre näkee olennaisena julkisen muodostumisessa, Vokey esittää konkreettisemmän esimerkin. Miltä opettaminen voisi näyttää ”hyvekeskeisissä” kouluissa, jotka on suunniteltu ilmaisemaan MacIntyren kasvatuksellisia ideoita? (Vokey, 2003, s. 268) Miten se näkyy opettamisessa ja oppimisessa?

4.3 Opettaja ja oppilas

4.3.1 MacIntyreläinen ideaalikoulu

Vokeyn hahmottelemassa MacIntyreläisessä koulussa opettajat tuovat työhönsä erilaisia intressejä ja eksperttityden alueita koskien partikulaareja tieteitä ja käytäntöjä, jotka ovat heidän erikoisalaansa. Samalla he jakavat yhteisen ja yleisen vision ensisijaisesta ihmiselämän hyvästä, joka tuottaa perspektiivin, josta partikulaarimmat, kullekin käytännölle sisäiset hyvät asiat järjestetään. Näiden asioiden tavoittelu on organisoitu sekä koulujen sisään että ulkopuolelle. Täten koulun opetussuunnitelma, kuten hyvin järjestäytyneen yhteisön rakennekin, ilmaisee ”ryhmän periaatteita siitä, kuinka hyvät asiat järjestetään elämäntavaksi”. (Vokey, 2003, s. 269ks. myös MacIntyre, 2001, s. 33–34) Hyvän elämän visio, jonka opettajat jakaisivat hyvekeskeisissä kouluissa, antaisi tietoa heidän pyrkimyksistään saavuttaa kasvatuksellisten tavoitteiden taso, joka veisi aloittavat oppilaat partikulaareihin käytäntöihin. Pääasia näissä tavoitteissa on johtaa oppilaat hankkimaan se täysi intellektuaalinen ja moraalinen ala, joka tekee aitojen hyvien asioiden saavuttamisen mahdolliseksi, eikä vähiten oppimista itsessään.

Ensimmäinen vaihe luonteen hyveitä saavutettaessa on seurata sääntöjä, jotka perustuvat sopivien moraalisen tuntemisen, havaitsemisen ja toimimisen tapoihin. Opettaja pyrkii Vokeyn hahmotelmassa ilmentämään moraalisen tradition viisautta ja auktoriteettia josta hänen koulunsa

johtaa oppilaille tarjoamansa ihmisen ensisijaisen hyvän-näkemyksen tai vision. Näin opettaja tuottaa oppilaille sekä oikeat säännöt seurattaviksi että oikean inspiraation noudattaa niitä.

Tämä kokemus sen tekemisestä, mitä aidosti hyveellinen henkilö tekisi, tuottaa oppilaille pohjan ja perusteet kehittää käytännöllistä älykkyyttä. Käytännöllinen älykkyys tarkoittaa sen arvioinnin oppimista, mikä hyveellinen yhteys vaaditaan sosiaalisissa konteksteissa, jotka ovat liian monimutkaisia yksinkertaiseen sääntöjen soveltamiseen. (Vokey, 2003, s. 269–270) Auktoriteetin esimerkin lisäksi tarvitaan tietoa siitä, miten hänenlaisekseen on tultu. Traditio toimii oppilaan aidon ymmärryksen mahdollistajana kertoen ne premissit, joista johtopäätökseen on päädytty. Näin tiedonhankkija elää uudelleen menneisyyden löydöt. (MacIntyre, 1964, s. 19) Tässä tulee kuvaan hyvän opettamisen ja opiskelun järjestys.

Didaktiikkaa koskevan esimerkkinsä MacIntyre ottaa tässä Tuomas Akvinolaiselta. Akvinolaisella koulutuksen tarkoitus on MacIntyren mukaan hyvään elämään perehtyminen. Perehtymisen tapa esitetään jälleen kaksijakoisena: tiedon luo toisaalta johtava opettaja, toisaalta itsekoulutuksen tärkeys. Nämä ovat Akvinolaisen mukaan suhteessa siten, että opettaja seuraa tutkivan oppimisen järjestystä: oppilas elää uudelleen historiaa ja käy läpi esimerkiksi filosofiassa argumenttien reitin tähän päivään asti. (MacIntyre, 1988, s.129)

Mielestäni – jälleen hieman kehämäisesti kuten narratiivisuuden yhteydessäkin – hyvä opetusjärjestys on siis hyvän oppimisen järjestys. Ajallisen järjestyksen lisäksi Akvinolaisella esiintyy vaikeustasoon liittyvä järjestys: oppimisen suunta on jo tietämämme valossa helpommalta tuntuvasta vaikeampaan. (MacIntyre, 2001, s. 177) Opetus lähtee siitä, mitä oppilaalla on jo hallussaan, ja opetuksen kautta oppilas harjoitetaan kehittämään voimansa niiksi voimiksi, joita hän tavoittelee. (MacIntyre, 1998, s. 102) Eli jälleen paradoksaalisesti tarvitsemme tietoa ja hyveitä saavuttaaksemme niitä paremmassa tai haluamassamme muodossa. (menonin ongelma ilmaantuu jälleen.) (MacIntyre, 1988, s. 139)

Vaikeustasoon liittyvää suuntaa voi ajatella myös koon kautta. Kun oppilas kysyy omaa pienempää (vaikka ei välttämättä sen helpommin vastattavaa) hyvänsä, niin opettajan tehtävä on MacIntyren Akvinolais-tulkinnan mukaan johdattaa häntä kohti suurempaa kokonaisuutta. Opettajan keino on auttaa oppilasta johdattamalla hänet aktualisoimaan oman potentiansa kysyä osaksi isompaa kokonaisuutta. Näin oppilas saa jaettua ymmärrystä moraalista ja sen ensimmäisistä periaatteista, ja hän voi ilmaista itseään niiden varassa. (MacIntyre, 1988, s.145)

Vokeylla tämä sama asia tulee esiin opettajan ensimmäisen ammatillisen velvollisuuden kautta. Opettajien erilaiset aloitteet, jotka tukevat käytännöllisen älykkyyden kehitystä, ovat olennainen osa heidän pyrkimystään täyttää kolme tulevaa ammatillista velvollisuutta, jotka ovat olennaisia ylipäänsä hyvekeskeisten koulujen kasvatukselliselle missiolle. Opettajan ensisijainen velvollisuus on johdattaa oppilaat teoreettiseen ja käytännölliseen moraaliseen tutkimukseen

aristoteelis-tomistisen tradition kautta ymmärrettynä. Teoreettinen moraalinen tutkimus pyrkii läpi deduktiivisten ja dialektisten argumenttien kohti riittävien käsitteiden muodostamista ihmiselämän ensisijaisesta hyvästä. (Vokey, 2003, s. 270) Käytännöllinen moraalinen tutkimus etsii tarkkoja arvioita ja oikeutuksia siitä, mitä tietyn ihmisen täytyy tehdä saavuttaakseen parhaan mahdollisen elämän omien partikulaaristen olosuhteidensa alaisena. Jälleen nousee esiin narratiivisuuden rooli. Esimerkiksi käydessään läpi moraalisten traditioiden historiaa ja niiden tarjoamien esimerkki-ihmisten elämää oppilaat ymmärtävät, että tärkein tarina, joka heidän täytyy oppia kertomaan, on heidän oma matkansa kohti inhimillistä täyttymystä. (Vokey, 2003, s. 271)

Tällainen teoreettinen ja käytännöllinen tutkimus taas tuottaa Vokeyn mukaan opettajille normatiivisen perustuksen kahteen tehtävään. Ensimmäinen on antaa oppilaille kansalaiskasvatusta informoituna kriittisellä sosiaalisella teorialla, joka paljastaa vapaiden markkinoiden ideologian ja sen operaatiot. Toinen tehtävä on opettaa analysoimaan, kuinka kasvatukselliset, kulttuuriset, ekonomiset ja poliittiset systeemit voivat operoida uusintaakseen vallan ja etuoikeuksien malleja. Tämä tehdään yhdessä oppilaiden kanssa, onhan heillä elämäkokemusta esimerkiksi elämisestä hyvin järjestäytyneessä kouluyhteisössä. Oppilaan olisi hyvä erottaa, milloin sosiaaliset ja poliittiset instituutiot tarjoavat tai eivät tarjoa aitoja yhteisöllisiä hyviä asioita, sekä tunnistaa mahdollisuudet sosiaaliseen ja poliittiseen reformiin. Myös MacIntyre on korostanut tätä samaa päämäärää (MacIntyre, Dunne, 2002, s. 15). (Vokey, 2003, s. 271) Suomalaisessa keskustelussa tätä on tuonut esiin muun muassa Marjo Vuorikoski. (Vuorikoski, 2007, s.84) Kolmas velvollisuus hyvekeskeisissä kouluissa on ohjata oppilaat henkisille teille, jotka tuottavat jotain suoraa kokemusta ja arvostusta ihmiselämän tärkeimmästä hyvästä. Opettajat ovat oppineet, että vaaditaan tietty henkisen kehityksen taso, ennen kuin oppilaat ovat täysin kyvykkäitä tietämään ja tekemään sitä, mikä on aidosti hyödyllistä heille ja heidän yhteisöilleen. MacIntyren tomistisessa näkemyksessä inhimillinen potentia käytännölliseen viisauteen saavutetaan täydellisesti vain, kun ylpeys muunnetaan hyvän tekemiseksi Jumalan armon avulla. (Vokey, 2003, s. 271)

Tämä on Vokeyn esitys siitä, mitä päämäärät ja opetusmenetelmät voisivat olla sellaisessa koulussa, joka toteuttaa MacIntyreläisiä kasvatuksellisia ideoita. Se tukee hänestä myös väitettä, että opettaminen on käytäntö. (Vokey, 2003, s. 272)

Jos Vokeyn esittelemällä opettajalla on ammattivelvollisuutensa, niin myös oppilaalla on omansa. Ja jos opettajan toimintatavan esittely MacIntyrelle tulee Tuomas Akvinolaiselta, niin oppilaan tehtävistä hän hakee esimerkin Platonilta. Platon näkee MacIntyren mukaan tiedon hankkimisen perustana oppipojan asemaan asettumisen.

Pääerottelu, joka kaikkien ammattien oppipoikien täytyy tehdä, on kahtalainen. Ensinnäkin heidän täytyy erottaa omassa partikulaarissa tilanteessaan se, mitä on hyvä toiminta juuri hänen

asemassaan, ja mitä on hyvä toiminta on siitä näkökulmasta, mikä hänen asemassaan vain näyttää hyvältä. Lisäksi hänen on erotettava opettelemansa asian standardit eli tavoiteltava päämäärä ja ne hyveet, jotka sen saavuttamiseksi olisivat tarpeen. (MacIntyre, 1988, s. 60–61) Erinomaisen suorittamisen tunnistamisen lisäksi tarvitaan harjoitusta. Tie perille käy siis tässäkin käytännön kautta. (MacIntyre, 2001, s. 110)

4.3.2 Ammattietiikka

Higginsin mielestä MacIntyre muistuttaa meitä utilitarismin ja deontologian lisäksi kolmannesta tavasta varmistaa, että ammattilaiset (ja sellaisiksi opiskelevat) tekevät toisten mielestä oikein, eli hyveestä. Tällainen MacIntyren tulkinta sisältää kuitenkin Higginsistä ainakin yhden vääristymän mahdollisuuden, jos keskitymme vain MacIntyren teoriaan moraalisisistä hyveitä ja laiminlyömmme hänen sisäisesti hyvien asioiden käsitteensä. Etiikka sisältää enemmän kuin tutkimusta oikeasta toiminnasta päätöksenteon hetkellä ja velvollisuuksistamme toisia kohtaan. Todellinen hyveellinen ammatillinen etiikka koskee niitä ammatillisia käytäntöjä, missä harjoittajat eivät vain tee hyvää, vaan missä he lisäksi kohtaavat hyvän.

MacIntyre tuo ilmi sen, kuinka käytännölliset yritykset sisäisten hyveiden harjoituksessa edistävät harjoittajien eudaimoniaa. Sisäisesti hyvät asiat ovat hyviä asioita harjoittajille. Tämä merkitsee Higginsistä esimerkiksi sitä, että opettamisen aidosti hyveellinen etiikka yhdistyisi kysymykseen ”Miksi opettaa?” kysymyksellä ”Miksi minun pitäisi elää?” (Higgins, 2003, s. 289) Tällainen etiikka pyrkisi ymmärtämään opettamisen käytännön yhteyden opettajan pyrkimykseen menestyä tai kukoistaa. (Higgins, 2003, s. 290) Higgins jatkaa opettajan ammatti -esimerkkinsä käsittelyä huomioimalla, että tässä MacIntyrellä tulee esiin yksi luonteenomaisuus, käytännöllisen järjen hyve, joka ottaa huomioon partikulaarit merkitykset ja niiden tärkeyden opettamisen käytännössä. Higginsin mielestä, Iris Murdochia mukaillen, voimme luonnehtia yhden hyvän asian, joka on sisäinen opettamiselle erityisenä tietoutena tai käsityskyynä. Opettamiseen näyttäisi hänestä kuuluvan pyrkimys nähdä oppilaat jatkuvasti sinä, mitä he ovat, samalla kun kultivoidaan visiota heidän parhaasta itsestään. Edistys siinä, kuinka havaitsemme ihmisiä, on yksi moraalisen elämän tunnusmerkkejä. Opettaminen on Higginsille sekä erityinen velvollisuus että tavallinen syy ja tilanne kehittää itseään tällä tavalla. (Higgins, 2003, s. 290)

Higginsin mielestä MacIntyren moraaliteoria onkin hyödyllinen opettajan ammatillisen etiikan uudelleenajattelussa, ja se avaa tutkimuslinjoja opettajan motivaatioon ja identiteettiin. Tutkimus siitä, mitkä ovat sisäisesti hyviä asioita opettamiselle, saattaa hänen mielestään johtaa meidät ymmärtämään opettamisen ei vain palvelun muotona, vaan myös opettajan oman kukoistuksen tavoitteluna: jokaisen käytännön sisällä on resursseja vastata fundamentaalisimpaan

kysymykseen ”Millainen ihminen minusta tulee?”. (Higgins, 2003, s. 291)

Higgins kuitenkin olettaa tässä, että opettaminen lasketaan käytännöksi, vaikka MacIntyre ei itse niin tee. Hänestä on kuitenkin mahdollista, että opettaminen muodostaa meta-käytännön. Kuten moraalifilosofiallakin, jolla on omat näkemyksensä hyvistä asioista ja hyveistä sekä siitä, kuinka ne pyrkivät kohti ymmärrystä inhimillisten hyvien asioiden hierarkiasta ja määrästä, on opettaminenkin Higginsin mukaan partikulaari käytäntö, jonka sisältönä on muut käytännöt ja niille sisäiset hyvät asiat. (Higgins, 2003, s. 291) Opettaminen voi tällöin olla toimintaa, joka auttaa oppilaita astumaan sisään käytäntöihin, tekee siirron käytäntöjen välillä ja artikuloi inhimillisen kukoistuksen aspekteja paljastaen näitä aspekteja oppilaiden kanssa. Opettamisen käytäntö voi auttaa oppilaita sovittamaan eettisten käytäntöjen moneutta ja oman elämän narratiivia yhteen. (Higgins, 2003, s. 292) Tähän mennessä olen ohittanut MacIntyren väitteet opettamisen käytäntöperustasta melko nopeasti. Kysymys siitä, onko opettaminen MacIntyren näkemyksessä ollenkaan käytäntö, näyttää kuitenkin pulmallisemmalta kuin voisi ehkä odottaa. Jotkut tutkijat ovat löytäneet esimerkiksi *Dependent Rational animalsista* myös muita mahdollisia tulkintoja. (ks. esim. MacIntyre, 1999, s. 67, 76–77 ja 89)

4.4 Onko opettaminen käytäntö?

MacIntyren mielestä opettaminen ei ole käytäntö, ja jokainen kasvatustilanteen käsite erillisenä filosofisen tutkimuksen alueena on virhe. Opettajan elämä ei ole mitään tietyn tyyppistä elämää, opettaminen ei koskaan ole enempää kuin keinoja eikä kasvatuksen filosofia ole erillinen alue filosofisessa tutkimuksessa. Kaikki opettaminen tapahtuu jonkin muun asian vuoksi eikä opettamisella siis ei ole omia hyviä asioitaan. (MacIntyre, Dunne 2002, s.7-9)

4.4.1 MacIntyren näkemyksen vaihtoehtoisia tulkintoja ja kritiikkiä

Vaikka tämä tekemäni tiivistelmä MacIntyren ajatuksista vaikuttaa suorastaan mustavalkoisen selkeältä, niin Vokeyn mielestä MacIntyre kuitenkin myös toisenlaisia signaaleja. Vokey on esittänyt, että MacIntyren hyve-etiikan näkökulmasta opettajan ensimmäinen ammatillinen velvollisuus on kultivoida intellektuaalisia ja moraalisia hyveitä, jotka ovat olennaisia ensisijaisen inhimillisen hyvän toteuttamisessa. MacIntyren aristoteelis-tomistinen näkemys täyttää potentiaalimme käytännölliseen viisauteen, joka on ehtona jonkun tason henkiseen kehitykseen. Vokey näkee tässä kuitenkin ongelman vallitsevan todellisuuden kanssa. Ajatus siitä, että henkisen

käytännön pitäisi olla olennainen osa opiskelijoiden ammatillista kehitystä, olisi hänestä joko hylätty suurimman osan yliopistohallintovirkamiesten taholta tai ainakin sitä olisi pidetty hyvin epäilyttävänä. (Vokey, 2003, s. 277) Tässä yhteydessä Vokey tuo esiin Dunnen näkemyksen. Sen mukaan juuri siitä, että opettaminen on koulun päätöksenteon käytäntö ja analoginen perheen päätöksenteolle, on seurauksena se, että opettaminen on yhtä paljon, ellei jopa enemmän, tutkimuksen ja hyveen yhteisön luomista kuin se on suoraa opetusta. Siis toisin kuin MacIntyrellä, jolla opettaminen ei voi olla käytäntö, koska sillä ei ole omia sisäisiä hyviä asioita.

Kuitenkin MacIntyre näyttää Vokeyn mukaan heikentävän tätä näkökulmaansa, sillä hän ei myöhemmin ainoastaan tue näkemystä siitä, että ”opettamisen päämäärien saavuttaminen vaatii, että opettajat sitoutuvat koulun yhteisöllisen elämän tekemisen ja ylläpidon käytäntöön”, vaan toteaa lisäksi, että ”koulukäsityksemme on köyhtynyt, jos ymmärrämme sen vain valmistavana instituutiona”. (ks. MacIntyre, Dunne, 2002, s. 9) Siispä Vokey uskoo, että johdonmukaisinta MacIntyren käsitteellisen taustakehikon kanssa on ylipäänsä sanoa, että opettaminen voi olla erilaisten fyysisten, kulttuuristen, sosiaalisten, moraalisten ja henkisten ympäristöjen ylläpidon ja luomisen käytäntö. Tavoitteena on ympäristö, joissa oppilaat kukoistavat oppiessaan samalla, kuinka tavoitella aidosti hyvää elämässään. Tällöin opettaminen olisi Vokeysta käytäntönä analoginen politiikalle, ja laajemmat poliittiset yhteisöt eivät olisi huolissaan tästä tai tuosta partikulaarisesta hyvästä vaan ihmisen hyvästä itsessään. (Vokey, 2003, s. 272)

Tässä vaiheessa Vokey kysyy, että mitä seuraa kysymyksestä opettamisen statuksesta käytäntönä? Ja hän vastaa, että jos hän on oikeassa, seuraa MacIntyren hyve-etiikan teoriasta, että opettajat, jotka ilmaisevat ensisijaisen uskollisuutensa jonkin käytännön sisäisille hyville, identifioivat itsensä huonoina opettajina. Jos oppilaista tulee reflektiivisiä ja itsenäisiä perheidensä ja poliittisten yhteisöjensä jäseniä vain siten, että kehitetään heidän hyvää käytännöllistä arviointiaan, ja jos heidän käytännöllisen viisauden saavutustensa ehtona on saada opettajia, jotka omistavat itsensä merkittävässä mielessä heille, niin mitä silloin vaaditaan opettajalta, jotta hän täyttäisi ammatilliset velvollisuutensa? He sitoutuvat ennen kaikkea kultivoimaan omaa elämäänsä eli intellektuaalisia ja moraalisia hyveitä, jotka ovat olennaisia osia ihmisen kaikenkattavan hyvän ymmärtämiseksi. Vokey tuo itseään selventääkseen esiin tässä Parker Palmerin, joka Vokeyn mielestä vahvistaa samanlaisen position: riippumatta siitä, millä koulutustasolla opettaja toimii, opetamme fundamentaalisimmin, keitä olemme. (Vokey, 2003, s. 273)

Wain haluaa korostaa, että opettaminen on MacIntyrelle keino, koska hyvät asiat, joita se tarjoaa, eivät ole luontaisia sille itselleen, vaan oppijalle ja yhteisölle. *After Virtuessä* MacIntyre sanoo, että käytäntöjen ei tule hämääntyä instituutioiden edessä, varsinkaan koska myöhemmin ne tyypillisesti keskittyvät ulkoisiin hyviin asioihin. Tämä on pakollinen tuki käytännöille, vaikka

käytännöt keskittyvät sisäisiin hyviin asioihin. Tässä mielessä opettaminen voisi Wainin mielestä esiintyä luokiteltuna instituutioksi MacIntyren käsitteistössä. (Wain, 2003, s. 231)

Mielestäni tämä Wainin asian eri puolista soviteltu näkemys vaikuttaa järkevämältä kuin Vokeyn liian haaveelliselta ja idealistiselta kuulostava opettaminen koko elämän aatteellisena johtotähtenä. Tosin se on vain Wainin näkemys, ja nähtävästi MacIntyre ei voisi sitä Vokeyn esityksen perusteella kannattaa, onhan hän todennut: ”koulukäsityksemme on köyhtynyt, jos ymmärrämme sen vain valmistavana instituutiona”. (ks. MacIntyre, Dunne, 2002, s. 9)

Tämä institutionaalinen rooli ulkoisesti mitattavine hyvine asioineen voi vaikuttaa siihen, että MacIntyren näkemystä on luonnehdittu instrumentaaliseksi. Pádraig Hogan kuvaa MacIntyren jakamaa instrumentaalista opetusnäkemystä näkemykseksi, missä opettaminen ymmärretään ensisijaisesti keinona ulkoiseen päämäärään tai tekniikoiden ja taitojen kehikkona päämäärän palvelussa, jossa opettaminen ei ole oma ensisijainen auktoriteettinsa. Opettajat ovat olemuksellisesti alaisia, erillisiä vapaaehtoisia osallistujia ammattiin, jolla on omat auktoriteetin ja velvollisuuden muodot. Opettaminen tuo vain kuuliaisesti ja parhaansa mukaan esiin näitä auktoriteetin ja velvollisuuden muotoja. (Hogan, 2003, s. 210) Nykyään vallitsee Hoganin mielestä eetos, jossa oppiminen on strategia ja performanssi elämäntapa, ja tätä kutsutaan nykyään yleensä ”oppivaksi yhteisöksi” tai informaatioyhteiskunnaksi. Hoganin mukaan tähän kuuluu se, että oppijoita pidetään tärkeänä inhimillisenä resurssina kansainvälisessä kilpailussa ja opettamisen tarkoitus muotoillaan sen mukaan uudelleen. Opettaminen määritellään taitojen ryhmäksi: taidoiksi, jotka voidaan esimerkiksi tehokkaasti esineellistää ja joista voidaan kasvavasti huolehtia elektronisilla operaatioilla (Hogan käyttää ilmausta e-oppiminen). Hoganin mielestä opettaminen inhimillisenä käytäntönä loitontuu tässä perpektiivissä oppimisesta ja sen kehityksestä. Tässä Hoganilla näyttäisi olevan paljon yhteistä Smithin interaktiiviseen opettamiseen liittyvien näkemysten kanssa. (Hogan, 2003, s. 213 ja Smith, 2003, s. 320) Ekonomisen politiikan eli markkinainspiroituneen ajattelun mukaan tulo omine päämäärineen on toinen asia, joka Hoganin mukaan määrittää nykyaikaa. Sosiaalipolitiikka (esimerkiksi sosiaalisen poissulun vastustus) ja kommunikatiivinen asiantuntemus (esimerkiksi kielitaito) helpottavat yhteisillä markkinoilla mukana olemista. (Hogan, 2003, s. 214) Selventääkseen ajatuksiaan myös Hogan, Wainin tapaan, ottaa esiin Lyotardin. Lyotardin mukaan kasvatusta on ennen hallinnut performatiivisuus-kriteeristö (esimerkiksi syöte–vaste-yhtälö), ja se on ollut aiempien sukupolvien institutionalisoitu uskonto. Performatiivisuuden valtakausi tarkoittaa Lyotardille eetosta, jossa arvot yhdistyvät rahaan ja valtaan. (Hogan, 2003, s. 215) Lyotard ilmaiseekin itseään tässä yhteydessä mielestäni samoin kuin MacIntyrekin ilmaisi itseään Dunnen tekemässä haastattelussa (MacIntyre, Dunne, 2002, s. 4). Tässä eetoksessa ei olekaan Hoganin mukaan vaikeaa ymmärtää, miksi opettamista on pidetty ja

yhä pidetään vain työnä tai taitojen ja tekniikoiden joukkona, joiden soveltaminen ei sisällä mitään vahvaa sitoutumista mieleltä tai sydämeltä. Valta ja performanssi sekä niiden keskinäinen yhteys vallitsevat. (Hogan, 2003, s. 216) Hogan tuo esille opettamisen instrumenttina, joka toimii ihmisten ja asioiden yli ja joiden takaa löytyy joko tekninen ja ekonominen tai hallinnollinen ja poliittinen herruus. Lisäksi hän tuo esille opettamisen vain keinoina myös toisessa yhteydessä. Hänen esimerkkinsä tästä on kirkollinen kasvatuksen kontrolli. Tämä kontrolli oli Hoganin mielestä ratkaiseva sen vakiinnuttamisessa, että opettaminen ei ole ammatti johdettuna sen olennaisesta opettamisen ja totuuden etsimisen päämäärästä, vaan johdettuna jostain korkeammasta auktoriteetista, joka voi määrittää omat totuutensa. (Hogan, 2003, s. 216–217) Kun ottaa huomioon tässäkin työssä esiin tulleet MacIntyren suhteet moderniin ja katoliseen kirkkoon tai tomismiin, niin mielestäni ei ole vaikea arvata, kummasta suunnasta hänen näkemyksiensä voitaisiin ensisijaisesti nähdä kehittyneen. Tämä tuo mieleeni Foucaultin esittämät ajatukset kirkollisen kurin ja modernin hallinnan mekanismien kehittymisestä, ja tällainen päinvastaisilta tuntuvien suuntien päätyminen samaan ilmiösuun vaikuttaa erittäin mielenkiintoiselta.

Teknisesti kehittyneimmät maat ovat tulleet totalitaristisiksi teknokratioiksi (tekniikan osaajien tai asiantuntijoiden valta), eikä niissä Hoganista ole jäljellä tilaa intellektuaaliselle toiminnalle tai käytännölle, ellei toiminta ole julistus performatiivisesta tehokkuudesta (tässä on mielestäni mielenkiintoinen kaksoismerkitys: performatiivisuus on suoritus tai näytelmä). (Hogan, 2003, s. 218) Ammatillisen sitoutumisen ”suoritus-näkemyksen” mestarit ovat normaalisti poliittisessa tai mainoksellisessa positiossa. He eivät kuitenkaan Hoganin mielestä ole tarkoituksella pahansuopia, he vain pitävät itseään ”korkeampien standardien” ja ”vuosittaisen kasvun” tai ”kasvaneen kilpailukyvyyn” puolestapuhujina. (Hogan, 2003, s. 218) Mielestäni tämä kritiikki ei kirkollisesta osuudestaan huolimatta täysin osu, eikä sen ehkä ole tarkoituskaan osua juuri MacIntyreen, koska hänkin on kritisoinut tätä samaa modernia yhteiskuntaa, josta Hogan ja Lyotardkin tuntuvat puhuvan, etenkin markkinajohtoisuudesta puhuttaessa. (esim. MacIntyre 1964 ja 2004, s. 222) Näillä samoilla sivuilla hän on mielestäni myös esittänyt samantyyppistä opettajan aseman kritiikkiä kuin Carr tekee seuraavassa.

Carrin kritisoi sitä, että opettaminen nähtäisiin vain rutinisoitujen proseduurien hankintana. Carr puhuu nykyisestä tendenssistä konstruoida opettaminen sosiaalisena ja ammatillisena roolina, joka hänestä hämärtää näkemystämme laajemmasta, ei-institutionaalisesta ihmisestä sekä kasvatuksesta että opettamisen moraalisesta merkityksestä. (Carr, 2003, s. 255) Tähän liittyy Carrin mukaan myös MacIntyren hyveiden instrumentaalinen selitys. Moraalisia hyveitä tarvitaan ensisijaisesti keinona pyrkiä yksityisiin ja julkisiin hyödykkeisiin ja maaleihin. Ne ovat myös ”käytäntöä edistäviä käytäntöjä” siinä määrin, että ne tarvitsevat itsensä, jotta ne voitaisiin oppia käytännön kautta. (Carr, 2003, s. 259) Aristoteleen hyveen jako teoreettiseen tietoon ja teknisiin

taitoihin tukee Carrin mielestä MacIntyren näennäistä kieltoa määritellä opettaminen käytännöksi. Kasvatusfilosofia hänen mukaansa tässä huolehtaa se, että MacIntyre näyttää vahvistavan yleistä näkemystä siitä, että kasvatuksellista ja pedagogista eksperttiyttä tarvitaan vain vähän, kuten hieman organisatorisia perustaitoja ja johtamislunnetta. Tästä syystä kuka tahansa puoliaivoinen tai henkilö, joka ei ole saanut erityistä harjoitusta, saattaa esimerkiksi opettaa. Näissä MacIntyren ajatuksissa Carr näkee syyn, miksi Dunne Carrin mielestä hänelle on epäluonteenomaista rasittaa ja venyttää opettamisen kuvausta institutionaalisella roolilla tai viralla, joka voi määrittää henkilön julkista elämää ja jossa voidaan epäonnistua tai kunnostautua ammatillisilla kriteereillä. Carr katsoo tässä, että voidaan hyvin hyväksyä Dunnen näkemys, että opettaminen on tätä kaikkea, ja kuitenkin hyväksyä MacIntyren näkemys, ettei opettaminen silti ole yhtä paljon käytäntö, kuin ne tutkimukset ja yritykset, joita opettaminen keskittyy edistämään, ovat käytäntöjä. (Carr, 2003, s. 259–260) Eli tiivistyksenä: voisiko opettaminen olla MacIntyren hyvekasityksestä lainaten ”käytäntöä edistävä käytäntö, keino pyrkiä yksityisiin ja julkisiin maaleihin”?

Myös McLaughlin mielestäni jatkaa tätä instrumentaalisuuskritiikkiä tekemällä opettamisen jakoa kahteen eri käytäntökäsitteeseen: toisaalta siihen toimintaan, joka mainitsee ja täsmällisesti erittelee koherentin, yleisen ja holistisen opettamisen vision, ja toisaalta toimintoihin, jotka toimivat alemmalla tasolla eli käsitteeseen, joka sisällyttää spesifit ja alemmat opettamisen elementit irrotettavaksi tästä visiosta. Hän korostaa, että mikä tahansa opettamisen käsite, joka rajoittaa itsensä näihin alempiin elementteihin ja joka jättää huomiotta koherentin, yleisen ja holistisen vision kysymykset, on riittämätön. (McLaughlin, 2003, s. 345) Esimerkkinä tästä pätemättömyydestä McLaughlin tuo esiin taitojen liiallisen painottamisen rajoitukset opettamisen käsitteellistämässä. Tämä tarkoittaa opetustaitojen ajattelua liian erillään muista sellaisista taipumuksista, kuten hyveistä, arvoista, motiiveista ja muista opettajan persoonallisuuden piirteistä, jotka nähdään keskeisenä opettamiselle. McLaughlin ottaa esimerkin Richard Smithiltä. Kun laitetaan taidot opettamiskäsitteemme keskiöön, tullaan lähelle sen myöntämistä, ettei opettajilla ole mitään sanottavaa kasvatuksen päämäärästä eikä inhimillisen potentiaalin tai elämäntavan näkemystä tiedoksi oppilaille. He ovat vain keinot hallitsevia ekspertejä. (McLaughlin, 2003, s. 346) Tämä muistuttaa mielestäni aiempaa Carrin puhetta kasvatuksen ja opettamisen moraalisen ytimen hämärtämisestä.

Tässä kysymyksessä McLaughlin haluaa kuitenkin korostaa standardeja suhteessa ammatillisiin arvoihin ja käytäntöön niin, että nämä kritiikin linjat eivät merkitse sitä, että esimerkiksi taidoilla, pätevyydellä ja standardeilla ei olisi mitään paikkaa opettamisen käsitteellistämässä. Tämä seikka on hänestä pikemminkin niin, että mikä tahansa standardien oikeutus on yhteydessä niiden suhteeseen laajempaan opettamisen toiminnan näkemykseen, ja ne tarvitsee asemoida ja kontekstualisoida. Tästä seurauksena on siis tällaisen laajemman näkemyksen

tai vision tarve. (McLaughlin, 2003, s. 347) Tässä yhteydessä McLaughlin haluaa tuoda esiin myös Millerin kritiikin, joka kohdistuu MacIntyren käytännön käsitteeseen. (McLaughlin, 2003, s. 349) Toisaalta jo aiemmin käsitelty MacIntyren vastaus Millerin käytännön käsitteen määrittelyn kritiikkiin saattaisi tuoda vastauksia myös McLaughlinille. Siis, jos MacIntyre pitäisi opettamista käytäntönä.

4.4.2 Kommentoijien omat vaihtoehdot

Mitä vaihtoehtoja nämä kommentoijat sitten tarjoavat? Hoganin vaihtoehto muistuttaa mielestäni Higginsin ajatuksia. Hoganin mielestä opettaminen ja oppiminen pitäisi nähdä tapana elää, ja sokraattinen esimerkki on hänelle tästä paras opettamisen tyyppiesimerkki. (Hogan, 2003, s. 209) Opettaminen olisi ammatti selvästi erottuvine velvollisuuksineen, ja sokraattinen esimerkki toimisi sen inspiraationa. (Hogan, 2003, s. 210) Hoganin mukaan totuutta ei pitäisi nähdä vain väitteinä ja lausuntoina vaan orientaationa, miten elämää pitäisi elää. Vain tämän tunnistamisessa olisi hänestä sokraattisen esimerkin täysi kasvatuksellinen merkitys. (Hogan, 2003, s. 213) Jos opettamista ajateltaisiin elämäntapana, niin silloin vastaanotettaisiin sokraattisen esimerkin erottuva luonne synnynnäisestä suhteesta oppimiseen inhimillisenä yrityksenä, ja sen merkittävyys nousisi tästä kattavammasta hankkeesta eli siitä, miten pitäisi elää. (Hogan, 2003, s. 216) Opettaminen ja oppiminen pitäisi nähdä aktiivisena suhteena. Sokraattinen ymmärrys opettamisesta ja oppimisesta korostaa Hoganilla, että kaikki kasvatuksen filosofia ei sisällä vain mitä (esimerkiksi pyrkimykset ja sisällöt) vaan myös miksi (esimerkiksi merkitys ja oikeutus) ja kuinka (esimerkiksi asenteita ja käytäntöjä) -kysymykset. (Hogan, 2003, s. 219)

Hoganille opettamisen käsitteleminen elämäntapana sen omine väitteineen arvollisuudesta tarkoittaa sen painottamista, että ”mitä, miksi ja kuinka” tarvitsee tehdä näkyväksi ja oikeuttaa. Hoganin näkemyksessä oppimista ja opettamista ei ymmärretä tahdikkaana toimintana vaan suhteena, joka saa aineksia eri oppilaiden ja opettajan kulttuurisista perspektiiveistä. (Hogan, 2003, s. 219) Miksi-kysymys tarkoittaa Hoganille kasvatuksen tarkoitusta, mitä-kysymys tradition ääniä ja kuinka-kysymys sitoutumisten etsintää näille äänille (Hogan, 2003, s. 219). Tämä muistuttaa jälleen MacIntyren ajatuksia, ja myös tässä Hogan ottaa sokraattisen esimerkin esiin. Hoganin mukaan Sokrates johti työnsä aina uudistuvasta kutsusta oppilaille osallistumaan tutkimukseen ja tutkimuksen yhteisöön. Opettajalle tämä Hoganin mielestä merkitsee ensinnäkin tulemistä praktiseksi filosofiksi, mikä tarkoittaa tarkkaavaisuuden antamista monille ja erilaisille tradition äänille, järjestyksessä paljastaen mitä nämä äänet lupaavimmin ovat osoittaneet ihmisen mielikuvitukselle. Toiseksi se merkitsee sitä, että opettaja kehittää hyvin sopeutuneen korvan, joka

reagoi oppilaiden kykyihin suhteessa näihin ääniin. Kolmanneksi jalostetaan opettajan kommunikatiivisia kapasiteetteja, jotta saataisiin esiin oppilaiden vastakaiku ja kasvatettaisiin heidät itsekriittiseen ja kasvavasti sujuvaan sitoutumiseen noihin ääniin. (Hogan, 2003, s. 220) Tämä näyttäisi mielestäni olevan hyvin lähellä MacIntyreä, koska opettajan sallitaan opettaa ”lupaavimpia” eli valmiiksi arvotettuja ääniä, ei keinotekoisista arvoneutraaliutta.

Carr puhuu Wainin tavoin eronteosta opettamisessa institutionaalisena ja professionaalisena roolina ja opettamisessa perustavampana moraalisen assosiaation tai yhteyden muotona. (Carr, 2003, s. 253) Carrin mukaan kasvatuksen ja koulutuksen välillä vallitsee ero. Koulut ovat sosiaalisia instituutioita, jotka käyttävät ja hallitsevat tilaa, ja ne ovat sopivasti organisoituja ja säänneltyjä. Kasvatus ei ole tällaista itsessään eikä se tarvitse instituutioita. Tähän liittyy mielestäni jälleen Dunnen esitys MacIntyren mahdollisesta laajemmasta kasvatusnäkemyksestä teoksessa *Rational animals* (Carr, 2003, s. 255 ja Dunne, 2003, s. 357). Carr puhuu kasvatuksesta ja opetuksesta moraalisinä käytäntöinä. Idea hyvän opettamisen perustumisesta hyveiden kultivointiin ja siitä, että hyveelliset toimijat pitävät jotain arvokkaana sen itsensä vuoksi, saattaa herättää epäilyksen kasvatuksen ja opettamisen statuksesta käytäntöinä tässä mielessä eli MacIntyren sosiaalisesti määritellyssä mielessä. Merkitseekö tämä sen kieltämistä, että ne olisivat käytäntöjä lainkaan? (Carr, 2003, s. 262)

Carrin mielestä niin kauan kuin itsen ja toisten kehitys sisältää reflektiivistä jalostusta ja suoritustavan parannusta monimutkaisessa kontekstissa inhimillisen yhteyden ja toiminnan kanssa, niin kauan ei ole syytä kieltää sen olevan silti tärkeä inhimillinen käytäntö. Aristoteelisella perfektionismilla, pikemminkin kuin MacIntyren sosiologisilla termeillä, se tarkasti ottaen lasketaan hänestä ennemmin moraaliseksi kuin teoreettiseksi tai tekniseksi käytännöksi. Mutta tässä moraalisessa mielessä, näin Carr uskoo, opettamista ei kuitenkaan tarvitse pitää käytäntönä, koska opettaminen ja oppiminen ovat sydämeltään esiteoreettisia ja esiteknisiä moraalisen yhteyden muotoja. Täten opettaminen on jotain, jota suurin osa ihmisistä tekee usein. Opettajan ei tarvitse kehittää muiden ammattien tekniikoita tai soveltaa teorioita voidakseen opettaa hyvin. (Carr, 2003, s. 263)

Carrin mielestä opettamista rohkaistaan siis näkemään liikaa rutinisoitujen proseduurien hankintana. Vastakohtana tälle kuvalle Carr tuo esiin laajasti tietävän ja asiantuntevan opettajan, joka omistaa vääjäämättömän intellektuaalisen yhtenäisyyden, haluaa sitoutua nuorten mielenkiintoon elävästi ja mielenkiintoisella tavalla ja pyrkii olemaan moraalinen vakiintuneen viisauden esimerkki. (Carr, 2003, s. 265) Tapa, jolla opettaminen ja kasvatus ovat käytäntöjä, on Carrille sekä fundamentaalinen että epäsymmetrinen, ja tämä voidaan erottaa tavasta, jolla koulunkäynti on käytäntö. Hogania muistuttaen Carrinkin mielestä julkiset instituutiot omistautuvat sosiaalisten ja ekonomisten päämäärien tavoitteluun. Koulut ovat byrokraattisia organisaatioita,

joiden työntekijöiltä vaaditaan tietyn tasoista specialisoitunutta ammatillista harjoitusta. Hyvä kasvatus ja opetus ovat Carrin mielestä kuitenkin muutakin kuin tämä ammattirooli. Ne eivät ilmaisultaan ole jotain teoriaperustaista teknisten taitojen repertuaaria, vaan moraalisen yhteyden fundamentaalinen muoto, jossa kaikki inhimilliset toimijat sitoutuvat sosiaalisen jäsenyyden hyveillä. Tästä näkökulmasta kasvatustilfilosofiaa ei pidä laskea vain ”soveltavaksi” filosofiaksi, vaan yhdeksi etiikan aiheeksi – kuten esimerkiksi Aristoteles kohtelee ystävyyttä. Mutta tarkoittaako tämä, että kuka tahansa voi opettaa – ammattikoulutuksella tai ilman? (Carr, 2003, s. 266 ja ks. myös Huttunen ja Kakkori, 2007) Päinvastoin, Carr vastaa. Jotkut tekevät sen paremmin kuin toiset, ja vaikka tehtävä ei ole teoreettinen tai tekninen, ei se silti ole helppo. Kasvatus ja opettaminen ovat rakentuneet moraalista suhteista, joissa positiivinen itsensä kehittäminen edellyttää toisten parantamista tai kehittämistä. (Carr, 2003, s. 266)

McLaughlin haluaa puolestaan täydentää MacIntyren käytäntönäkemyä tuomalla mukaan käytännön yhteisön tai korostamalla sitä erikseen. (McLaughlin, 2003, s.339) MacIntyren sosiaalisesti teleologinen hyveiden luonteen selitys (MacIntyre, 2011) on McLaughlinin mielestä johdattanut monet ihmiset näkemään opettamisen käytäntönä juuri MacIntyren termien kautta. (McLaughlin, 2003, s. 340) Opettaminen ei siis itsessään ole käytäntö vaan pikemminkin joukko taitoja ja tapoja laitettuna erilaisten käytäntöjen palvelukseen (MacIntyre & Dunne, 2002, s. 5). Selventääkseen näkemystään käytännön yhteisöstä ja sen merkityksestä McLaughlin tuo esiin sen, kuinka Carr vetää huomion ymmärtämisen sosiaaliseen luonteeseen, joka liittyy opettamisen kaltaiseen käytäntöön. Carrille se on tapa ajatella ja toimia. Nämä on opittu toisilta ja jaettu toisten harjoittajien kanssa, ja ne ovat säilyneet niissä kasvatuksellisen ajattelun ja käytännön traditioissa sekä sellaisten traditioiden avulla, joiden kanssa ne ovat kehittyneet. Opettamisen kysymyksiä ei siksi voi ymmärrettävästi esittää ilman viittausta käytännön yhteisöön, jossa opettaja ottaa paikkansa jossa kysymykset nousevat. Huomion keskipiste on tämän vuoksi McLaughlinin mielestä siirtynyt yksilöllisistä opettajista yhteisöllisiin huolenaiheisiin ja vaatimuksiin. Se tärkeä työ, jonka käytännön yhteisöt tekevät, on suhteessa kasvatuksellisten hyvien asioiden artikulointiin täysin läpinäkyvällä tavalla erityisesti, koska panoksena ei ole abstraktien ideaalien artikulointi, vaan toiminnan muodot tietyissä todellisissa olosuhteissa. McLaughlinin mielestä tarve käytännön yhteisöihin nähdään esimerkiksi suhteessa pedagogisen fronesiksen muotojen harjoittamiseen sekä suhteessa näihin monimutkaisiin pedagogisiin haasteisiin ja vaatimuksiin, joissa abstraktit periaatteet ja suuntaviivat vaativat tulkintaa ja täytäntöönpanoa käytännöllisessä kontekstissa. (McLaughlin, 2003, s. 348)

4.4.3 Dunnen näkemys

Lopuksi otan esiin MacIntyren tässä yhteydessä ehkä nimekkäimmän tukijan ja kritisoijan eli Joseph Dunnen. Häneen on viitattu useasti jo tässäkin työssä, joten esittelen hänen näkemyksiään nyt laajemmin.

Dunne jakaa MacIntyren kanssa sen käsityksen, että kasvatuksen päämäärä on oppilaan voimien kehittäminen ja nämä voimat löytävät niiden luotettavimmat kehityksen päämäärät vakiintuneisiin käytäntöihin sitoutumisen kautta niin, että opetettaessa oppilaita opetetaan välttämättä myös aineita. Mutta yksi syy siihen, miksi hän haluaa määritellä opettamisen käytännöksi, on opettajan huolenpidon tärkeyden korostaminen. Jotkut opettajan taidoista sijaitsevat Dunnen mielestä siis erityisesti sen ymmärtämisessä, mihin aineisiin tietyillä oppilailla on eniten soveltuvuutta tai tarvetta. (Dunne, 2003, s. 354)

MacIntyre itse erottaa Dunnen mukaan kaksi erillistä aspektia opettajan huolenpidossa oppilaikseen uskotuista yksilöistä. Ensinnäkin on huolenpito oppilaan kykyjen edistämisestä yksittäisessä aineessa, ja toiseksi on huoli oppilaan omasta hyvästä (jonain) erillisenä tiedollisesta pätevyydestä. Tässä Dunne vetoaa MacIntyren esseeeseen ”Philosophers on Education: historical perspectives”, jossa hän sanoo, että kasvatuksellinen edistys täten sisältää kahta erityyppistä hyvää: taidon ja ymmärtämisen hyviä asioita ja yksilöiden hyviä asioita, jotka tapahtuvat tiettyinä yksilöllisinä aikoina heidän elämässään oppilaina. Kasvatus on hyvää kasvatusta vain niin kauan kuin tutkimuksen ja taiteiden hyvien asioiden päämäärät mahdollistavat niille yksilöille, jotka sitoutuvat sen toimintoihin, myös heille itselleen hyvien asioiden saavuttamisen. Dunne esittää, että tässä MacIntyre kannattaa sellaista kasvatuskäsitystä, jossa tiedolliset suoritukset eivät ole vain erillisiä vaan selvästi alisteisia oppilaan hyvälle – ne ovat kasvatuksellisesti päteviä vain niin kauan kun ne edistävät jälkimmäistä. Dunnesta onkin hankala nähdä sitä, kuinka tämä laaja kasvatuskäsitys voidaan sovittaa yhteen rajoitetun opettamiskäsityksen (opettaminen vain eri käytäntöjen ainesosana) kanssa. Ellei katkaista yhtään linkkiä kasvatuksen ja opetuksen välillä, näyttää vastuu oppilaan laajemmasta hyvästä sijaitsevan opettajan näkemyksen takana; opettaja yksinkertaisesti neuvoo häntä tietyn käytännön tai tiedonalan asetusten ja ominaisuuksien sisällä. (Dunne, 2003, s. 356) Tämä laajempi hyvä on Dunnelle, kuten MacIntyrellekin, yhtä kuin narratiivi ja traditionaaliset resurssit. Dunnen mukaan niiden antaminen on vanhempien, tai kuten hän sanoo Aristotelesta mukaillen, koko yhteisölle sen luonteenomaisen eetoksen antavien lakien ja tapojen tehtävä. (Dunne, 2003, s. 356) Dunne haluaakin nyt selittää ristiriidan rikkaan (avoimesti utopistisen) kasvatuskäsityksen, johon MacIntyre on selvästi sitoutunut, ja tämän toisen käsityksen välillä, jota Dunne nimittää hänenköyhtyneeksi opettamiskäsityksekseen. Mikä on henkilön rooli ja

tehtävä, kun tehtäväksi uskotaan intentionaalisesti edistää muiden kasvatusta? Tämä on Dunnen mielestä huomattava poikkeus niihin MacIntyren kirjoituksiin, joissa hän ei kannata tätä köyhtynyttä opettamiskäsitystä.

Teoksessa *Dependent Rational Animals* MacIntyre tarjoaa Dunnen mukaan rikkaan vanhemmuuden (tai äitiyden) selityksen käsittelemällä sitä nimenomaisesti kasvattavan opetuksen toimintamallina tai esimerkkinä. (Dunne, 2003, s. 357) MacIntyre muodostaa Dunnen mukaan teorian niistä mielen ominaisuuksista ja luonteesta, jotka mahdollistavat sen, että joku osaa a) tunnistaa relevantit hyvät asiat, b) käyttää relevantteja taitoja saavuttaakseen ne ja c) tunnistaa ne erinomaisuuksina tai huippuosaamisena, joka erottuu muista tai jonka pitäisi olla tunnusomaista opettamiselle verrattuna oppilaisiin. (Dunne, 2003, s. 358) Dunne siis laittaa vastakkain toisaalta *Dependent rational Animalsista* löytyvän naturalistisen selityksen kukoistuksen ja toisaalta AfterVirtuestä löytyvän sosiaalishistoriallisen hyveiden ja käytäntöjen selityksen. MacIntyre päätyy siihen tulokseen, että etiikka itsenäisenä biologiasta olisi mahdotonta. (Dunne, 2003, s. 359) *Dependent Rational Animalsissa* MacIntyre kertoo Dunnen mukaan, että jos me haluamme ymmärtää, mikä on hyvä ihmiselämälle, meidän tarvitsee tietää myös se, mitä on olla erinomainen yksilöllisenä ja käytännöllisenä ajattelijana. Lisäksi meidän tarvitsee myös tietää, mitä muille tarkoittaa suorittaa oma osansa erinomaisesti ja edelleen, mitä huolenpidon ja opettamisen hyveet ovat ja kuinka ne ovat suhteessa käytännöllisen ajattelijan hyveisiin (MacIntyre, 1999, s. 77). Dunnen mielestä on hyvä asia, että tässä löytyy tunnustus siitä, että on todella hyveitä, erillisiä hyveitä harjoitettuna jonkun tietyn käytännön mestarina, jotka ovat erityisiä opettamiselle. MacIntyre sanoo Dunnen mukaan myös, että opettajilla yleensä ottaen täytyy olla merkittävä määrä tapoja, joita he yrittävät opettaa. Mutta tähän he tarvitsevat lisäksi muita hyveitä, ja nämä varioivat sen opettamistavan mukaan, jota heidän roolinsa vaativat. (MacIntyre, 1999, s. 89)” (Dunne, 2003, s. 359)

Dunne näkee, että nämä polut ovat yhteensopivia nykylukijoille, joiden kasvatukselliset sympatiat ovat vastaan kaikkea ”didaktismia” ja ”itsenäisen oppimisen”, ”oppilaskeskeisen lähestymistavan”, ”oppimisen kokemuksen kautta” ja ”etsimismetodien” puolesta. Vaikka näiden sympatioiden filosofisten lähteiden on säännöllisesti katsottu sijaitsevan Lockessa ja Rousseaussa, niin siitä huolimatta MacIntyren tässä omaksumat Akvinolaisen näkemyksen lähteet sijaitsevat tietysti klassisessa filosofiassa. Nämä lukijat tervehtivät Dunnen mukaan oppilaan tärkeysnäkemystä täysin alisteisena Akvinolaisen tai Macintyren opettamisen asemalle oppimisessa.

Oppiminen on ”oppilaan oman potentian aktualisoimista”, ja opettaminen vain tuottaa oppimisen ”tapahtuman”. Ideaalista Dunnesta olisi, että oppilas ei tarvitsisi tätä tapahtumaa vaan oppisi ”itselleen ja itsestään”. Mutta kun tämä ei ole mahdollista ja opettaja on tarpeellinen, se on yhä ilman apua oppija, joka tuottaa yhä oppimisen mallin. Vieläpä silloinkin, kun opettaja on

päätöksentekijä, hän toimii parhaiten tekemällä samat päätökset ja seuraamalla samaa järjestystä kuin oppilas itse olisi tehnyt ja seurannut, jos hän olisi täysin ilman tarvetta opettajan apuun. Tämän opettamisnäkömyksen MacIntyre ottaa Akvinolaiselta.

Dunne esittää, että Akvinolaisen mukaan ammatti suorittaa tehtävän samoin kuin luonto. Ammatti imitoi luontoa. On kaksi tapaa saavuttaa tieto. Ensinnäkin, kun luonnollinen järki omasta puolestaan tulee oppilaan tietoisuuteen ja näin kutsutaan etsimään oppimista (inventio), ja toiseksi, kun luonnollinen järki toimii apunaan joku ulkoinen, joka tällä tavalla kutsutaan opettamaan (discipilina). (Dunne, 2003, s. 361) Dunne esittää, että voima, jonka kautta ”jokin johtaa itseään”, on tässä luonnollinen järki, joka aristoteelisiin juuriinsa palaten tarkoittaa ”luonnollista halua tietää”. Tämä käsite vahvistetaan sekä universaalina että inhimillisenä lahjakkuutena kuuluisassa Metafysiikan avauslauseessa, kuten myös ”vaikuttavassa älyssä”, joka analysoidaan De Animassa ja tunnustetaan Etiikassa jumalalliseksi kipinäksi kaikissa.

Mutta Dunne huomioi tässä edelleen MacIntyreä seuraten myös augustinuslaisen vaikutuksen, sen oman vahvasti platonisen taustan kanssa. Opettajassa (De Magistro) Augustinus määrittelee kaikille ihmisille sisäisen valon, jonka kautta he saavuttavat ymmärryksen totuudesta; oppiminen on tapahtuma, sisäinen oppijalle ja jopa, kun se tapahtuu vasteena ulkoiselle opettajalle, todellinen opettaja on tämä valo itsessään. Augustinukselle fundamentaalisin suostuttelun muoto tässä on kyseenalaistaminen pikemminkin kuin kertominen tai selittäminen. Tämän kyseenalaistamisen Augustinus Dunnen mukaan yhä tunnistaa olennaisena ehtona ja syynä oppimiselle, joka asuu oppilaassa itsessään. Kyseenalaistamisen taito näyttää ulkoisen opettajan neuvokkaimmillaan, ja tästä seuraa Augustinuksen tarjotessa oman korjauksensa Sokrateen Menonissa esitettyyn teesiin, että ”ei ole sellaista asiaa kuin opettaminen vain muistamisena” eli ”tiedon löytämisen prosessia aivan yksin joka on itsessä”.

Sokraattinen tai platoninen muistaminen on vastakohtana augustinuslaiselle valaistumiselle. (Dunne, 2003, s. 362) Vaikka Akvinolainen sanoo, että oppiminen oman löydön kautta on täydellisempää kuin silloin kun ollaan toisen opetettavana, hän silti tunnistaa vaihtoehtoisen mestarillisuuden tai täydellistymän. Tämä näkyy Dunnen mielestä siinä, että Akvinolaisen mukaan opettaja, jolla on selvästi, avoimesti tai täsmällisesti täydellinen tiedon käsitys, voi nopeammin johtaa jonkun sen tiedon äärelle verrattuna siihen, että henkilö johtaisi siihen itsensä oman itsensä kautta. Ja näin tapahtuu vain niin kauan kun opettaja ymmärtää tiedon lähteet tietyssä yhteisössä. (Dunne, 2003, s. 363)

Seuraavaa teemaansa selventääkseen Dunne tuo esiin Hannah Arendin ja hänen käsityksensä toiminnan syntyisestä. Tässä käsityksessä on tärkeää tuoda esiin se kapasiteetti, joka synnyttää tapahtumia, joita ei olisi voitu luotettavasti ennustaa. Näin nuo syyt ja vaikuttavat voimat toteutuvat ja paljastuvat uusilla tavoilla sekä itselle että toisille. Tarina siis liittyy tapahtuneeseen. Dunne

päätteleekin, että MacIntyre on oikeassa väittäessään, että luokan opettaminen (tai esimerkiksi kouluvuosi) on näytelty tai säädelty tarina. Tapahtumat ja välinäytökset tai episodit kumuloituvat odotettuun tarinaan, jonka tulevia tapahtumia ja episodeja pidetään yllä, häiritään tai uudelleen ohjataan. Opettaja ja oppilaat tulevat hahmoiksi, jotka edistyvät ja rakentuvat tämän tarinan kautta. Heidän toimensa varmistavat, että tarinan jännitteet löytävät luovan ratkaisun tai johtavat umpikujaan. Se on Dunnen mukaan syy siihen, miksi opettamisen tutkiminen on parasta tarjoilla tutkimuksen narratiivisten muotojen kautta. Opettamisen käytännön ymmärtäminen (omalta osaltaan tai tarkkailijan osalta) on yhtä kuin valaisevan tarinan (tai tarinoiden) löytäminen, jotta voidaan kertoa, missä ollaan oltu mukana oppilaidensa kanssa. (Dunne, 2003, s. 366–367) Se, mikä tekee opettamisen erilliseksi käytännöksi, ei Dunnellakaan ole aine-eksperttiys tai metodologinen kehittyneisyys. Hyvä opettaminen asuu Dunnen mukaan siis pikemminkin huolenpidossa oppilaista, ja tämä todellistuu siinä, että heitä autetaan tulemaan siksi, mitä tietyt käytännöt voivat mahdollistaa heille. Kaikki pedagoginen arviointi ja taito on Dunnen mielestä usein turhaan pyrkinyt ”metodista” käsin löytämään ilmaisun tälle huolenpidolle ja auttamiselle. Hyvä opettaja tähtää erityisesti sellaisen oppimisen mahdollistamiseen tietyssä käytännössä, joka voidaan kantaa toisiin käytäntöihin niin, että oppiminen läpäisee kaikki ne oppilailta vaaditut intellektuaaliset ja moraaliset hyveet, jotka ovat hyviä asioita heidän omassa elämässään sekä heidän ystäviensä ja yhteisöjensä elämässä. (Dunne, 2003, s. 368)

Jos Dunne kommentoi ja kritisoikin MacIntyreä, on myös näitä hänen näkemyksiään haluttu kommentoida. Wain esittää, että itsensä etsiminen on ensimmäinen kaikista johdatuksista käytäntöihin, joiden myötä dialektinen ja tunnustuksellinen kuulustelu ja itsensä kuulustelu on institutionalisoitu. Opettaminen ei ole tässä mallissa erotettu peli, jota pelataan omilla oikeuksillaan ja jotka tarjoavat omia sisäisiä tarkoituksiaan, kuten käytännön tapauksessa olisi sopivaa sanoa. Päinvastoin: opettaminen on Wainin mukaan tässä nöyristelevää tarkoituksissaan ja kaikessa muussa, mitä peli tai käytäntö tarjoaa. Sen koko tarkoitus on auttaa oppijoita löytämään itsensä tämän käytännön sisällä. MacIntyre vertasi Wainin mukaan sopivaa pedagogiaa siihen, että joku opettaa shakkia niin, että ylin päämäärä on kehittää oppijan taitoja siihen pisteeseen, missä rakkaus peliin ja halu kunnostautua sen taidoissa ja hyveissä on suurempi kuin halu voittaa. (Wain, 2003, s. 231)

Wainin mukaan pääasia tässä on se, että MacIntyre käsittelee opettamista jonain laajempänä kuin ammattiopetustoimintana kouluissa. Se sisältää kaikki opettamisroolit yhteisön käytännöissä. Tämä onkin se asia, joka näyttää Wainista karkaavan Dunnelta. (Wain, 2003, s.231) Itse en ole kuitenkaan, ainakaan tässä käsittelemieni Dunnen tekstien perusteella, tätä puutetta tunnistanut.

Wainin näkemys kuitenkin on, että vaikka MacIntyren opettamisnäkemys tässä saattaa sopia aineiden opettamiseen, se ei ole sopiva tähän laajempaa opettamisen aspektiin, joka kattaa epämuodolliset kasvatuksen ympäristöt, sosiaalisen vaihdon ja jopa ensisijaisen opettamisen. Tästäkin MacIntyre antaa Wainin mielestä jopa tyydyttävämmän selityksen *Dependent rational animalsissa*. Wainin mukaan tässä selityksessä aineenopettaja roolitetaan kuten muutkin ammattilaiset, jotka palvelevat yhteisöä. Tunnistetaan erinomaisuuden standardit ja opettajan toiminnan sisäinen etiikka, mutta tunnistetaan myös ne standardit, jotka eivät ole tärkeitä ainoastaan vain niin kauan kun ne palvelevat toiminnan kohdetta. Eli ne standardit, jotka ovat olemassa oppilaan hyväksi, jotta he löytäisivät itsensä rooleissaan. (Wain, 2003, s. 231) Kuten MacIntyre Wainin mukaan sanoo, opettaminen on keino, koska sen tarjoamat hyvät asiat eivät ole luontaisia sille itselleen, vaan oppijalle ja yhteisölle. Wainin mielestä olisikin traagista, jos asiat olisivat toisin päin: opettamista arvostettaisiin itsekkäänä tai itseään palvelevana professiona. (Wain, 2003, s. 231)

Seuraavaksi käsittelen toista opettamiseen liittyvää ongelmaa: käytännön ja teorian suhdetta. Kummasta pitäisi opetettaessa (ja opiskeltaessa) lähteä liikkelle? Onko meillä edes tarpeeksi resursseja tehdä valintoja eri käytäntöjen ja teorioiden välillä välillä?

4.5 Käytäntö ja teoria oppimisessa

”Miten sinä muka aiot tutkia sellaista, mistä et edes tiedä mitä se on? Millaista tavoittelet, kun etsit sellaista, mitä et tunne? Ja jos löydät sen, mistä tunnistat sen juuri siksi, mistä et mitään tiedä?”. (Platon, 1999, 80d)

Edellinen lainaus on tarkoitettu muistuttamaan jo aiemmin mainitusta käytännön ja teorian jännitteestä, johon nyt perehdytään tarkemmin. (MacIntyre, 2001, s. 110) Otan MacIntyreltä tähän esimerkiksi akvinolaisen moraalisen kasvatuksen. Siihen kuuluu kysymys-vastaus-sarja, joka alkaa ihmisen hyveen kysymisestä ja päättyy hänen hyveisiinsä ja paheisiinsa. Tällainen on mahdollista niille, jotka on koulutettu tekemään eroja, ja se mahdollistaa hyveiden ja paheiden järjestämisen. Tästä kysymyssarjasta voi moraalisen elämän harjoittaja löytää eriteltävää ja tehdä asioita itselleen yhä selvemmäksi ja siten yrittää saavuttaa löytämänsä.

Eli ensin tehdään teoreettinen erottelu, ja sitten sovelletaan tätä tietoa omaan elämään. Silti Akvinolainen on MacIntyren mukaan sitä mieltä, että kasvatusprosessissa tieto premisseistä hankitaan kokemuksen kautta. (MacIntyre, 2001, s. 178) Samoin kuin rationaalisen elämän, ei moraalisenkaan elämän oikeutus näyttäyty niille, jotka eivät ole siihen vihittyjä. He voivat olla joko

sitä harjoittavan yhteisön ulkopuolella, tai sitten he eivät ole vielä tarpeeksi kypsiä saavuttamaan sitä.

Hyvä elämä vaatii siis osallistumista hyvää elämää harjoittavan yhteisön toimintaan. (MacIntyre, s. 178, s. 110) Tässä tulee jälleen esiin niin tietty kehämäisyys kuin myös narratiivisuus. Tarinoissa, kontrastina teorioihin, kohtaamme universaalisti vain partikulaarien kautta. Se mitä tarvitsemme, ovat tarinat, jotka herättävät liikkumaan tarinoiden taakse. Narratiivit, jotka pyrkivät itsensä taakse kohti teorioita, joita me itse asiassa tarvitsemme, löytyvät MacIntyren mielestä monesta paikasta: kansantarinoista, näytelmistä, kirjoista... Ne johtavat meidät kohti teoreettista ymmärtämistä. (MacIntyre, 1998e, s. 142)

4.5.1 Narratiivisuuden kautta teoriaan

Carr toikin esiin, että MacIntyrellä ihmisen itseymmärryksen fundamentaalinen muoto on narratiivinen, ja että toimimme läpikotaisin narratiivisessa maailmassa (historia, myytti uskonto, kirjallisuus...). Tästä Carr vetää sen johtopäätöksen, että kirjallisuutta ja taiteita ei tule pitää vain hentomielisenä harrastuksena tai koulutuksellisenä marginaalina, vaan aitona ja tosiasiallisena tiedon ja tutkimuksen muotona, isona potentiaalina ihmistoimijan sekä muiden että itsen ymmärrykseen. (Carr, 2008, s. 114) Myös MacIntyre arvostaa kirjallisuuden aseman korkealle esimerkiksi opetussuunnitelmaehdotuksessaan. (MacIntyre, 1988, s. 228–229) Tärkeä asia, joka meidän MacIntyren mukaan tuleekin oppia ensin kertomuksen ja sitten teorian kautta, on se, kuinka joku kehittyy huonoksi luonteeksi. Yksi merkki tällaisesta on se, että yksilö kykenee ymmärtämään yhä vähemmän ja vähemmän, mitä hän on oppinut väärin ja kuinka hän on tehnyt virheen. Osa huonon luonteen huonoudesta on sokeus moraalisille kysymyksille. Siksi on tärkeää jo aikaisin omistaa resursseja oikeaan arviointiin ja toimintaan sekä resursseja selittää, kuinka epäonnistutaan ja kuinka välttää sitä. Kuinka paljon moraalifilosofiksi tavallisen ihmisen pitäisi tulla? Millaista teoriaa tavallinen ihminen tarvitsee? (MacIntyre, 1998e, s. 142) MacIntyren ehdotuksessa taipumus, joka meidän tulisi saavuttaa kunkin hyveen osalta, ei ole vain sääntöjohtoinen tai -perusteinen, vaan sen tulisi olla säännön vaatimusten yli menevää. Se, mitä on ”yli”, varioi paikasta ja tilanteesta riippuen. Tieto siitä, miten mennä säännön taakse ja arvioida sopivasti tilanteen mukaan, on harkinnan hyve (fronesis). Tästä lähtökohdasta MacIntyrellä seuraa oppimisen järjestys. Ensin opitaan tietyt alustavat tai ensimmäiset tilanteet, jotka ovat aina kiellettyjä tai sallittuja. Tämän jälkeen kykenemme päättämään ei-sääntöjohtoisella tavalla myös toisenlaisissa tilanteissa kuin esimerkkitilanteissa, joissa se, mitä eri hyveet yhdessä vaativat, on enemmän kuin mukautumista universaaliin lakiin. MacIntyre puhuu sen oppimisesta, mitä hyveet vaativat meiltä laajassa

valikoimassa eri tilanteita, erottamattomana oppimisesta, joka on vaakalaudalla jokaisessa annetussa tilanteessa. Opimme siis enemmän kuin vain säännöistä, mutta oppimamme on osaksi jotain, mitä emme voi korvata suhteessa ylimpään hyvään. Ja tämä on tärkeää niin ymmärryksellemme hyvästä, hyveistä kuin säännöistä itsestäänkin: käsitämme miten nuo säännöt ovat suhteessa ylimpään hyvään. (MacIntyre, 1998e, s. 143) Tämän lisäksi MacIntyren esityksessä tulee esiin niin käytännöllisten kuin teoreettistenkin taustatekijöiden tunteminen ennen käytännön johtopäätöksiä, kyky ymmärtää ja päätellä niistä jotain sekä niiden perusteella toimiminen.

4.5.2 Tietoinen toiminta

Knight esittää MacIntyren näkemyksen niin, että olla ihminen on yhtä kuin käyttäytyä rationaalisesti yhteisössä muiden kanssa. Tämä sisältää hyvyyden harjoittamisen tunnistamisen ja määrittelyn – eli toiminnan, joka luultavimmin turvaa hyvän kulloistenkin olosuhteiden aikana sekä hyvän tunnistamisen ja toimimisen sen mukaisesti. Tätä Aristoteles Knightin mukaan kuvasi syllogistisessa selityksessään käytännöllisen järkeilyn yleisestä muodosta. Ensinnäkin sekä päämäärät että syyt ovat järjelle alttiita. Toiseksi järkeily syistä ei voi olla vain instrumentaalista, koska järki ja toiminta ovat itsessään osaksi lakia säättäviä ja perustavia sille, mihin ne sitoutuvat tai missä ne toteutuvat. Kolmanneksi käytännöllinen järkeily johtaa välttämättä toimintaan. Neljänneksi rationaalisuus voidaan ilmaista tavoilla, jotka eivät ole vain yksinkertaisesti kulttuurisia ja konventionaalisia vaan myös filosofisia ja kriittisiä. (Knight, 1998, s. 13) Tässä sopiikin mielestäni tuoda esiin, että Knightin mukaan aristotelianismi ei ole vain filosofia vaan myös sosiaalinen traditio, (Knight, 1998, s. 13) ja tällainen filosofinen traditio, jonka kannattajat ovat tietoisia traditiosta itsessään, on siis vahvoilla. (Knight, 1998, s. 18) Kuitenkin MacIntyrellä on myös toinen tapa, jolla hän luonnehtii suhtautumistapaansa, vaikkakin edellisestä ehkä paljolti johdettuna: tomistinen aristotelianismi. Hän ei Knightin mukaan väitä Aristoteleen sanoneen asiasta viimeisen sanan, MacIntyren mukaan Aristoteleen eettinen ajattelu on edelleen toistaiseksi paras. Knight tuo esiin, että MacIntyre vahvistaa *Whose justice? Which rationality?* -teoksessa, että Akvinolaisen rationaalisuuden ja etiikan käsittely on ylivoimaista Aristoteleen nähden. Tämän Akvinolainen saavuttaa Aristoteleen argumenttien tarkistamisella ja argumenttien hakemisella myös muualta (Augustinukselta ja muualta kristillisestä traditiosta). Yhdistämällä kaksi eurooppalaista traditiota Akvinolainen loi rationaalisuus- ja oikeudenmukaisuusteorian, joka on edeltäjiään parempi (kuten Aristoteleen aiemmin) sekä myös MacIntyren mukaan seuraajiaan parempi. (Knight, 1998, s. 19) MacIntyren näkemyksessä tomistinen aristotelismi on myös kykenevä oppimaan

modernista filosofiasta, jotta filosofian ja yksilöidymmin moraalifilosofian ongelmat voidaan parhaiten artikuloida. (Cogito: Summer, 1991, s. 68)

4.5.3 Rationaalisuuden taustaehdot

Hortonin ja Mendusin mukaan MacIntyrenkin kannattaman, tomistisen tradition hyväksi syntyvä johtopäätös onkin suosittu, koska tomismilla on traditionaaliset ja kognitiiviset resurssit, jotka ovat tarpeellisia rationaaliin päätöksiin aiempien traditioiden jännitteiden välillä. (Horton, Mendus, 1994, s.3) Saankin tästä sellaisen kuvan, että yksi kasvatuksen päämäärä olisi se, että oppilas omistaisi samoja kykyjä kuin elinvoimaisen traditionkin pitäisi.

Higgins esittää, että MacIntyrellä käytännöt ravitsevat moraalista mielikuvitustamme antaen meille uusia ideoita siitä, mikä on pyrkimysten arvoista. Ne myös uudelleen ilmaisevat ja elävöittävät pitkäkestoisia ideaaleja. (Higgins, 2003, s. 284) MacIntyre tuo kuitenkin esiin myös vastapuolen edustajan, Max Weberin näkemyksen. Weberin mielestä kysymykset päämääristä ovat kysymyksiä arvoista, mutta arvoissa järki on hiljaa: arvojen konflikti ei ole rationaalisesti ratkaistavissa. (MacIntyre, 1998b, s. 74) Moderni rationaalinen moraali on kuitenkin MacIntyren mukaan esitetty myös rationaalisena löytöretkenä. Valistus nojaa ajatukseen, että muuttumattomat prinssiipit pakottavat kaikki hyväksymään ne. Mutta koska edes kaikki modernit moraalifilosofit eivät hyväksy tätä, kysyy MacIntyre, onko paras todeta, ettei tämä ei toimi? Ja jos tämä ei toimi, niin kuinka moraali voi yleensä ottaen olla rationaalista? (MacIntyre, 1983, s. 451) Moraalisten debattien ja konfliktien historiasta emme MacIntyren mukaan löydä rationaalisia persoonia ilman ehtoja, vaan esimerkiksi Ateenan kansalaisia tai katolisia pankkiireja. Ylipäänsä ihmisten asettama kysymys näissä aktuaaleissa debateissa ei MacIntyren mielestä ollut ”Mikä sääntö minun pitäisi rationaalisena persoonana omaksua?”, vaan pikemminkin ”Kuinka meidän pitäisi tämän tietyn yhteisön jäsenenä jakaa nämä tietyt uskomukset, periä tämä tietty moraalinen traditio, ratkaistaksemme tämän asian?”. (MacIntyre, 1983, s. 451)

MacIntyre tiivistääkin tämän niin, että niin kauan kun ei ymmärretä ihmisten ilmausten historiallisia edellytyksiä, ei tiedetä mitä sanotaan, joten ei tiedetä, mitä tämän sanominen väittää. (MacIntyre, 1983, s. 455) Se, mistä pidän tai en pidä, riippuu siis MacIntyren mukaan siitä, millainen persoona olen, millaisia taitoja ja mieltymyksiä olen kehittänyt tai jättänyt kehittämättä, millaisia halujani olen edistänyt tai estänyt jne. Millä tahansa partikulaarilla hetkellä me kaikki, mutta etenkin nuoret, kohtaamme vaihtoehtoisen tulevan itsemme tai minuuden mahdollisuuden – jotkut niistä pitkällä ja jotkut lyhyellä ajalla. Utilitarismi ei voi lähtökohtaisesti (ex hypothesi) tarjota meille prinssiippiä valintaan näiden eri minuuksien välillä ja näin järjestää mitään mieltymyksiä, ellei se käske meidän

järjestää niitä hyödyn periaatteen mukaan. Tämä on MacIntyren mielestä utilitaristien ainut ja fundamentaalinen arvioitava periaate. Tällöin mieltymykset ovat kuitenkin MacIntyren mukaan osittain hyödyn periaatteen määrittelyn determinoimia, pikemmin kuin mieltymyksen määrittelyn determinoimia, kuten utilitarismi vaatii. Tässä on täten MacIntyren mielestä joko ristiriita tai ratkaiseva aukko utilitarismissa. Yksilö, joka kysyy ”Mutta kuinka minä valitsen tulevaisuuden eri minuuksien välillä ja näin saan ratkaistua eri mieltymysten välillä?”, ei vain jää saamatta vastausta, vaan tulee esittämään kysymyksen ”Mikä tulevista minuuksista olisi paras valita?”. Tässä ilmenee MacIntyren mielestä moraalinen dualismi, häiriö minuuden tai itsen organisaation ja sen sitoumusten välillä: ensin ratkaisu itsestä ei-utilitaristisin perustein ja sitten julkinen elo utilitaristina. (MacIntyre, 1983, s. 460)

Olemme kuitenkin menettäneet resurssit (sekä teoreettiset että käytännölliset), joita tarvitaan elämän päämäärien ajattelemiseen oikein ja sopivalla tavalla. Ilman näitä resursseja emme pysty vastustamaan mieltymysten manipulaatiota ja niitä voimia, joiden intresseissä on meidän hyödyntämisemme. (Smith, 2003, s. 313)

Tämän saman asian voisi mielestäni myös ilmaista narratiivisuuden kautta. Jos rakennamme identiteettiämme tarinoiden kautta ja esimerkiksi mainokset ovat eräänlaisia meille tarjottuja tarinoita, niin koulun pitäisi ehdottomasti opettaa tällaisten tarinoiden käsittelyä, siis muutenkin kuin esimerkiksi mainoksen tavoittelemien välittömien tunnereaktioiden kautta; pidetäänhän televisiota joskus yhteiskunnassamme jopa uutena perheenjäsenenä, joka kertoo suurimman osan tarinoista. Mediakasvatus onkin varmasti syntynyt juuri tähän tarpeeseen. Tästä ja utilitarismista kuitenkin lisää myöhemmin tämän työn edetessä.

Vaikka hyveiden potentian täytyy aktualisoitua käytännössä, tarvitaan niiden käyttöön silti viisautta tai harkintaa (prudentia). Ja vaikka viisauden käsittelemä alue on partikulaarisuuden aluetta, voidaan sitä opiskella myös miettimällä, mitä sanottavaa etiikalla on, ja toimia sen mukaisesti. (MacIntyre, 2001, s. 196)

Hyvän merkityksen pohdintaa ei siis humelaisesti harjoiteta vain huvikseen, vaan sen tarkoitus on tuottaa hyötyä omassa ja yhteisön elämässä. (MacIntyre, 1998 s. 103 ja ks. MacIntyren näkemystä Humen filosofiakäsityksestä mm. MacIntyre, 2001s. 301) Hyveen opettamistakaan ei siis tehdä turhan takia vaan jostakin syystä. Siitä seuraavassa.

Tähän mennessä olemme löytäneet vastaukseksi miten-kysymykseen auktoriteetin, joka toimi tradition edustajana ja narratiivisuuden, joka tuli tässä vaiheessa esiin tradition avainkertomusten esittelyn tärkeytenä. Lisäksi koulureformi nähtiin MacIntyrellä keinona niin julkison syntyyn kuin itsenäisten järkeilijöiden synnyttämiseenkin. Opettamisen roolista suhteessa käytäntöihin MacIntyreltä löytyi erilaisia painotuksia. Käytännön ja teorian ehkä parhaan yhdistelmän eli käytännöllisen järjen saavuttamiseksi tarvittiin pohdintaa, tunnistamista ja sen

mukaan toimimista. Tässäkin autoivat tradition kantamat kertomukset.

Seuraavassa käsittelen syitä miksi tämä kaikki opetustyö ja sen keinot ovat tarpeen. Päämäärinä esiin nousevat jo tutut teemat eli hyveiden hallinta, narratiivisuus ja kritiikin mahdollisuus.

5. Miksi nämä asiat pitäisi opettaa?

5.1 Hyveiden hallinta ja hyvien asioiden tavoittelu jälleen

Kaikki hyveet ja niiden laadun tavoittelemisen vaativat MacIntyren Akvinolais-tulkinnan mukaan kurinalaista opiskelua. (MacIntyre, 2001, s. 30) MacIntyre laittaa tässä vastakkain kurinalaisen aristoteelisen poliksen jäsenen ja utilitaristisen yhteisön, jossa jokainen yksilö on tasavertainen haluissaan ja luotettavuudessaan. (MacIntyre, 2001, s. 98)

Polis on hierarkkinen, ei hallitsemisen takia vaan siksi, että se on MacIntyren Aristoteles-näkemyksen mukaan (täten) paras hyveiden oppimiseen ja opettamiseen. Hierarkian sisällä liikkuminen vaatii siten lopulta kaikkien hyveiden hallitsemista, jos haluaa olla hyvä kansalainen. (MacIntyre, 2001, s. 105–106) Tähän kykenemätön jää helposti ulkopuolelle. (MacIntyre, 2001, s. 110) Kykenemättömyys tai virheellinen toiminta johtuu platonilais-aristoteelisen mallin mukaan koulutuksen puutteesta: ihmistä leimaa kurinalaisuuden puute, ja hän on liikaa halujensa vietävissä tai epäonnistuu yrittäessään järkeillä mitä tehdä. (MacIntyre, 2001, s.127–128) Viallisesti tai puutteellisesti koulutettu ei osaa järkeillä ja näin asettaa tai saavuttaa tavoitteitaan. (MacIntyre, 2001, s. 176–177 ja MacIntyre, 1988, s.154)

Järkeilyn ja muiden rationaalisten hyveiden tehtävä on auttaa meitä saavuttamaan meille oleellista tietoa. Moraalitutkimuksenkin tehtävä on näkyä myös käytännön ilmentymänä tutkijan moraalisenä elämänä. (MacIntyre, 1988, s. 62) Tämän tiedon tavoitteluun haluamme osallisiksi ja siksi kouluttaudumme. (MacIntyre, 2001, s. 173–174) Tiedon tavoitteluun liittyy jälleen vahvasti myös yhteisön rooli. Yhteisöön liittyvien intellektuaalisten ja moraalisten tapojen oppiminen mahdollistaa tehokkaan osallistumisen toimintaan. (MacIntyre, 1988, s. 63)

5.2 Oma kertomus muiden osana

Ammatin rationaalisuus toimii MacIntyrellä yhteisöön liittyvien tapojen oppimisen selityskehyksenä. Ammatin kautta MacIntyre havainnollistaa tradition merkitystä verrattuna esimerkiksi Nietzschen genealogiseen näkökulmaan. Genealoginen näkemys näkee tradition osana auktoriteettia, josta on emansipoitava itsensä irti. Auktoriteetti on jotain, mitä pitää vastustaa ja mikä on vain alistava tekijä. Myöskään kantilainen valistusnäkemys, jonka mukaan olla

rationaalinen on yhtä kuin ajatella itse, ei MacIntyren mielestä ole riittävä. (MacIntyre, 1988, s. 64) Näiden sijaan MacIntyre tarjoaa ammatin käsitteessä jälleen yhtä kautta tradition näkökulmaa.

Ammatin rationaalisuus vaatii MacIntyren mukaan jaettua ymmärrystä yhteisestä tarinasta ja sen ymmärtämistä omakseen. Kaikkien ammattien standardit oikeuttavat itsensä historiallisesti, ovathan ne nousseet edeltäjien kritiikistä. Lisäksi jokaisessa ammatissa on lopullisen parhaan työn käsite, joka muodostaa yhteisen päämäärän. Nämä yhteiset taustatekijät on hyvä tuntea. (MacIntyre, 1988, s. 64–65) Mielestäni tällainen historiallisesti sijoittunut rationaalisuus pätee MacIntyrellä myös muihin yhteisöihin.

Yhteisön yhteydessä ammatin parhaan työn telosta voisi verrata yhteisön avainteksteihin, siis jo aiemmin mainitsemini kanonisiin teksteihin tai tarinoihin. Ne tuottavat yhteistä taustaa ymmärtää yhteisön poeettiseen kielenkäyttöön liittyviä vitsejä tai metaforia. Avaintekstit tuottavat myös standarditapoja vastata ja analysoida: avainilmaisun tarkoitus selitetään viittaamalla avaintekstin tuottamaan paradigmaattiseen esimerkkiin.

Samoin kuin ammattien standardit, myös nämä tavat, osana “traditioinformoitua” kielen käyttöä, oikeuttavat itsensä historiallisesti. MacIntyre käyttää tällaisesta kielen tarjoamasta toimintaohjeistuksesta myös lingvistisen kapasiteetin nimeä. Näin sen vuoksi, että hän näkee yhteisön traditioihin vihkimisen ja sen kielen oppimisen yhtenä ja samana asiana. (MacIntyre, 2001, s.383)

Ammatin lopullisen parhaan työn käsite taas vertautuu sellaiseen avaintekstin tai kertomuksen käyttöön, jota sen tulkitsija haluaa käyttää oman tarinansa rakentamisen esimerkkinä. Hän haluaa esimerkkitarinan avulla ymmärtää ne hyveet, jotka vievät hyvään lopputulokseen. Tarinoiden kokenut kuunteleminen ja jopa kertominen auttaa tässä tehtävässä sekä näyttämällä, miten elämän kokonaisuus koostuu tietyistä osista, että auttamalla tunnistamaan oman elämän kertomus. (MacIntyre, Dunne, 2002, s. 10)

Kun kirjoittaa omasta tai jonkun muun elämästä narratiivia, sen sopivuutta voidaan MacIntyren mukaan arvioida sen laajuuden mukaan, jota se tarjoaa vastauksissa seuraaviin kysymyksiin: Mitä ihminen, jonka elämä on täten kerrottu, teki ottaakseen oman hyvänsä? Käsittikö hän väärin tämän hyvän? Mitkä esteet häntä kohtasivat ja omistiko hän tarpeellisia luonteenpiirteitä ohittaakseen ne? Käsite ihmiselämän päämäärästä tai teloksesta on yleensä MacIntyrellä ymmärretty kertomuksissa kuvattujen tiettyjen elämien tulosten kautta. Kun lukija laittaa nämä kysymykset kertomukseen, katsomme universaalia partikulaarissa. MacIntyrellä sekä pohjapiirustus että luonne on merkityksellinen meille vain, kun voimme ymmärtää ne universaalein hyvän ja hyveiden tai paheiden termeillä, jotka ylittävät, mutta myös informoivat yksilöitä tässä kertomuksessa. Kun menneen elämämme tutkimisessa etenemme noiden elämien narratiivisesta struktuurista, kuten ne on siihen asti eletty, tutkiaksemme mitä olemme nyt tehneet itsestämme,

meidän on pakko sen sijaan kysyä universaalilta, kuinka se saattaisi partikularisoitu. Silloin voimme esittää nämä kysymykset (hyvästä ja pahasta) termeillä, jotka on spesifioitu oman elämämme narratiiveilla. Niin tehdessämme me MacIntyren mukaan luonteenomaisesti vedämme puoleemme resursseja, joita tarjoavat tarinavarastot, joista aiemmin olemme oppineet ymmärtämään sekä omia että muiden elämiä narratiivisella tavalla. (MacIntyre, 1998e, s. 141) Sekä oma yhtenäisyys että elämän yhtenäisyys löytyy oppilaalle elämän narratiivisesta suunnasta.

Ymmärtääkseni sen, mitä minun pitäisi tehdä, täytyy minun MacIntyren mukaan tunnistaa, että elämäntarinassani on tietty narratiivinen rakenne. Tässä rakenteessa se, mitä olen nyt, on jatkoa sille, mitä olin menneisyydessä. Täten sen etsiminen, mitä olen ja mitä minun pitäisi tehdä, on todellakin etsimistä, ei vain joukko päätöksiä. Tämä etsintä tai ”kysymys” kuten MacIntyre Hortonin ja Mendusin mukaan sanoo, on olennainen persoonan elämän yhtenäisyydelle. Elämän yhtenäisyys, kuten jo aiemmin mainittiin, ymmärretään sosiaalisuuden kautta. (Horton, Mendus, 1994, s.9-10) Johnsonin mielestä on se, että inhimillinen menettelytapa tai suoritus voidaan tehdä ymmärrettäväksi narratiivin kautta, on hedelmällinen idea. Yhteisön ja yksilön narratiivien päämäärien ja aloituspisteiden kautta saatamme ymmärtää, kuinka sitoumukset muuttavat olosuhteita. (Johnson, 1994, s. 56) Johnson puhuu poliittisista ongelmista ja sitoumuksista, mutta mielestäni tämän voi yleistää myös muuhun yhteisölliseen toimintaan.

Paul Kelly esittää, että vaikka narratiivinen rakenne MacIntyrellä yhdistää muuten epäjatkuvat kokemuksen elementit ja mahdollistaa selityksen antamisen tietylle elämälle yhtenäisenä kokonaisuutena, ei tämä silti ole asian ainut aspekti. MacIntyrelle on myös tärkeää, että vaikka kerromme näitä tarinoita itsestämme, (me) emme ole niiden ainoita laatijoita, sillä liitymme yhteisöön ”yhdellä tai useammalla syitä aiheuttavalla hahmolla”. Meidän tulee myös oppia mitä ne ovat kyetäksemme ymmärtämään, kuinka muut vastaavat meille ja kuinka on sopivaa vastata heille. (MacIntyre, 2011, s. 216) ”Lisäksi Kelly esittää, että MacIntyrellä nämä narratiivit on upotettu yhteisöjen narratiiveihin, jotka muodostavat rooleja ja hahmoja, joita käytämme paljastaaksemme oman elämämme narratiivisia rakenteita. Henkilöiden identiteetit ovat komplekseilla tavoilla suhteessa historiallisiin yhteisöjen narratiiveihin, jotka muodostavat ne. Menneisyyden perintö (perhe, kansalaisuus, odotusten oikeutus, velvollisuudet jne.) on moraalinen aloituspisteeni. MacIntyre esittelee Kellyn mukaan idean, jonka mukaan yhteisöt rakentavat itsen tuottamalla resursseja, joista itsen narratiivien täytyy rakentua. Mutta Kelly kysyy, merkitseekö tämä niin vahvaa teesiä, että yksilöt rakentuvat yhteisön kautta. Onko identiteetti siis rajoitettu näiden yhteisöllisten narratiivien taholta niin, ettemme voisi tunnistaa ”yksilöllistä” itsenäisenä näistä yhteisöllisesti annetuista rooleista? (Kelly, 1994, s. 134) MacIntyre kuitenkin Kellyn mukaan katsoo, että vaikka yksilö voi omaksua kriittisen asenteen perintöönsä, hän ei voi täysin luopua siitä ja asennoitua vapaasti kaikkiin partikulaarisuuksiin. Siksi yksilöllä ei ole tarpeeksi etäisyyttä, jotta

utilitaristinen projekti voisi toteutua. Mutta tämä argumentti toimii Kellyn mukaan vain, jos utilitarismi vaatii meitä omaksumaan tiukasti universaalin ja puolueettoman kannan sitoumuksiemme johtamisesta. Tämä ei Kellyn mukaan aina ole selvää. (Kelly, 1994, s.135)

Tältä pohjalta MacIntyre vaatiikin, että opetussuunnitelmassa täytyy palauttaa suhde menneeseen kulttuuritraditioon niin, että ymmärrämme, mitä me itse teemme. “Suurten kirjojen” eli avaintekstien opiskelu on opetussuunnitelman ydin. Niille ei kuitenkaan tarjota vain yhtä tulkintatapaa, vaan niiden avulla tarjotaan myös konfliktien tunnistamisvälineitä. (MacIntyre, 1988, s. 228- 229) Oppilaiden opetus lukemaan tällä tavalla vastakarvaan auttaa heitä tunnistamaan kilpailevia tulkintoja ja hahmottamaan, mihin he ovat – jos ovat – konfliktissa. Kilpailevien teorioiden ottaminen huomioon ei poista mahdollisuutta päätyä, huolellisen tutkimisen jälkeen, omiin tulkintoihin ja arvosteluihin. (MacIntyre, 1988, s. 232) Vaikka MacIntyren mukaan tiedon muodostamiseen ja käyttöön tarvitaan traditiota, niin tieto omistetaan myös vain osallisena dialektisiin kohtaamisiin. (MacIntyre, 1988, s. 202) Näihin kohtaamisiin pitää koulutuksen antaa valmiuksia.

Tässä kohtaa narratiivisuus voidaan nähdä kaksipiippuisena aseena. Johnson herättää muun muassa kysymyksen siitä, kuinka narratiivi on suhteessa menneisiin ja tuleviin arvostelmiin. Moraaliset yksilöt harjoittavat hyvettä sellaisten käytäntöjen kontekstissa, jotka ovat sinä aikana olemassa ja jotka ovat siten moraalitraditioiden kantajia. (Johnson, 1994, s. 58) Johnson tuo esiin sartrelaisen väitteen, että jos narratiivi voidaan ymmärtää vain retrospektiivisesti, sen täytyy vääristää elämää. Elämässä olemme epävarmoja tuloksista ja toimista. Tai kuten Johnsonin esiintuoma Roy Pascal Sartrea selittää: olemme epävarmoja vaikutuksista ja jätämme huomiotta, mitä tapahtuu muualla ja ympäröivien ihmisten mielissä. Johnson kysyy, kuinka voimme ottaa tämän huomioon liukumatta ajalliseen epäjärjestykseen, jonka narratiivisen rakenteen poissaolo näyttää sisältävän? Narratiivin idea ei kuitenkaan ole tuhota jatkuvuutta vaan näyttää sen merkitys. Toinen vaikeuksien alue koskee kilpailevien narratiivien arviointia. Tämän ongelman tunnistus on liikkeellepaneva voima MacIntyren kolmetasoisien hyvekäsityksen takana. Rajoittaako menneiden muistelu eli retrospektio, joka on olennaista narratiiville, sitä? (Johnson, 1994, s. 57 -58) Jälleen Johnson puhuu aiheesta poliittisessa diskurssissa, mutta mielestäni kritiikki kannattaa tuoda esiin myös tässä yhteydessä eli narratiivisuudesta puhuttaessa.

5.3 Kritiikin mahdollisuus

Kukaan ei voi vaatia vapautta reflektiivisestä kritiikistä, mutta hyvin perusteltu reflektiivinen kritiikki ei myöskään voi koskaan olla vapaa niistä käytännön konteksteista joiden sisältä se saavuttaa näkemyksensä ja päämääränsä. (MacIntyre, 1994, s. 289)

Toisaalta koulutuksen tulisi sosiaalista oppilaita ja uusintaa traditioita suojellen näin yhteiskuntaa ja sen sopimuksia. (MacIntyre, 1964, s. 3) Toisaalta koulutuksen tulisi tuottaa itsenäisiä ajattelijoita, jotka voisivat luoda uudenlaisia ratkaisuja aiemman tradition tuottamiin ongelmiin ja näin luoda itse myös uudenlaista traditiota. (MacIntyre, 1964, s. 3 ja MacIntyre, Dunne, 2002, s. 15) MacIntyren mielestä molempien tehtävien toteuttaminen ei ole mahdollista ja itsenäisessä ajattelussa tuntuisi hänen mukaansa olevan enemmän tavoiteltavia seikkoja. (MacIntyre, 1987, s. 16)

Itsenäistä ajattelua ja kriittistä aktiivisuutta ei MacIntyren mielestä pitäisi nähdä vain joidenkin ihmisten työnä. MacIntyre vastustaakin professionalisointia ja näkee sen osana kriittisyyden etuoikeutettua eliittiä. Jos hyväksyy tällaisen eliitin, hyväksyy vastaavasti standardien vakaaksi tekemisen ja turmelemisen muille. Näin kritiikillä on vaara muuttua vain jonkin tietyn yhteisön poliittiseksi vallan välineeksi joitain toisia ryhmiä vastaan. Kriittinen aktiivisuus vaatii kuitenkin MacIntyren mukaan moraalista avoimuutta, minkä vuoksi demokraattinen yhteiskunta ja kriittisyys tarvitsevat toisiaan. Hän ikään kuin tuntuisi sanovan: jos meidän täytyy olla epätasa-arvoisia, niin olkaamme sitä ainakin kunnon perusteilla. MacIntyren mielestä tällaisina perusteina voivat toimia persoonattomat järjen standardit. (MacIntyre, 1964, s. 20) Julkison, jolla on kyky vallankumoukseen, pitäisi siis MacIntyren mukaan olla opetussuunnitelmamme käytännöllisenä tuloksena. (MacIntyre, Dunne, 2002, s. 15)

Mendus esittää tämän MacIntyren näkemyksen toisin. Menduskin tuo esiin, että MacIntyren mukaan ajattelun ammatillistuminen, joka muuttuu tietyn sosiaalisen roolin suorittamiseksi, johtaa intellektuaalisen työväestön hajaannukseen ja jakaantumiseen. Tämä jako on Mendusin mielestä yksi pääsyy siihen, miksi demokratia on saavuttamaton, ja tämä näkyy myös Dunnella sosiaalisen eriytymisen jännitteessä. (Mendus, 1993, s.22) Mendusin mukaan spesialisaation ei tarvitse tuhota demokratiaa. Demokratia voi olla myös prosessi, joka tavoittelee ihmisten kykyä käyttää vaikutustaan tuottamaan sitä, mitä he ajattelevat olevan parasta ylipäättään – ei vain omia mieltymyksiään. Jälleen sama kasvatuksen ongelma nousee esille: jotta näin kävisi, täytyy ihmiset kasvattaa siihen tietyllä tavalla eli heitä pitää kasvattaa kansalaisina. (Mendus, 1993, s.30) Mendus sanoo, että kun yritetään kouluttaa oppilaat ajattelemaan itse, pitäisi olla mahdollisuus tulkita sekä kasvatuksellinen valistus että demokraattinen ideaali pikemminkin prosessina kuin loppulauseena. (Mendus, 1993, s.21) Koulutus voi hänestä rohkaista jaetun ymmärryksen kehitystä ja vaatia

aliyhteisöihin keskittyviä lojaliteetteja muuttumaan kansalaisvelvollisuuksiksi. Näin mahdollisuudet demokratiaan liittyvät yhteisön kasvatuksellisten sitoumusten vaikutukseen. (Mendus, 1993, s.29) Mendus asettaa tässä MacIntyren vastaesimerkiksi Kantin. Sekä Kantin sitoutumista valistukseen että MacIntyren pessimismiä sen onnistumisesta motivoivat yhteisten standardien puute. Mendusin tulkinnan mukaan Kantille se on keskustelun synnyttäjä ja MacIntyrelle se tekee keskustelun mahdottomaksi. Kantin argumentti on siis Mendusista esitetty prosessista, ei saavutuksesta. (Mendus, 1993, s.25) MacIntyre eroaa Mendusin mukaan tässä Kantista niin, että Kantilla mahdollisuus valistukseen ei ole itsenäinen niistä poliittisista sitoumuksista, jotka liittyvät yhteisöön. (Mendus, 1993, s.25) Mendus kysyy tässä, mikä on valistus? Hän korostaa vastauksen, Kantin tunnetun lauseen Sapere Aude eli ”ajatella itse”, tarkoittavan prosessia, joka edeltää jaetun ymmärryksen puutetta. Valistus siis sisältää näin poliittisen ulottuvuuden. MacIntyrellä taas jaettu ymmärrys on ehdoton edellytys itse ajatteluun. Mahdollisuus ajatella itse on itsenäinen kaikista poliittisista sitoumuksista. (Mendus, 1993, s.25) Mendusin mielestä MacIntyren vihamielinen suhtautuminen valistuksen tavoitteluun on Kantille vasta aloitus, ei päätepiste. (Mendus, 1993, s.26) Tässä yhteydessä olisin itse tarvinnut lisäselvennystä kysymykseen, kieltääkö Mendus tässä MacIntyren poliittisen ulottuvuuden kokonaan. Luonnehtiihan kuitenkin esimerkiksi Wain MacIntyä poliittisesti yhden auktoriteettia puolustavaksi platonistiksi. (Wain, 2003, s. 233)

5.3.1 MacIntyren poliittisuus

MacIntyren poliittisuuden yhteydessä esitetään usein kysymys hänen poliittisesta suunnastaan: onko MacIntyre poliittinen konservatiivi? Knightin mukaan usein esitetään yleistys siitä, että tradition priorisoivat henkilöt ovat konservatiiveja. MacIntyre priorisoi tradition, siis MacIntyre on konservatiivi. Knightin mukaan tämä on kuitenkin väärin kohdistettua kritiikkiä. Kuten Aristoteles, MacIntyrekin näkee ihmiset olemuksellisesti poliittisina olentoina. Ihmisen ensimmäiset periaatteet ja lopulliset päämäärät ovat siten poliittisia. Poliitikko on itsessään teleologisesti järjestynyt käytäntö, mutta se ottaa asiakseen muiden käytäntöjen sopivan järjestyksen yhteisössä. (Knight, 1999, s. 20) Tätä onkin mielestäni mielenkiintoista verrata Mendusin yllä olevaan erotteluun Kantin ja MacIntyren välillä juuri poliittisten kytkösten kautta.

MacIntyrelle tämä yhteisö (polis) on Knightin mukaan parhaiten ihmisluonteeseen sopiva poliittisen instituution tyyppi, joka ei toimi vain muuoin orjia omistavien miesten hyväksi, vaan kaikkien hyväksi. Poliitikossa se, mikä nyt katsotaan privaattiksi, pitäisi nähdä täysin poliittisena ja tehokkuus korvata erinomaisuudella hyveissä. Tuotanto, kotitalous ja muut käytännöt tulisi järjestää sisäisesti hyvien asioiden kautta ja sisäisesti hyvät asiat sen kautta, mikä on rationaalisesti

hyväksytty yhteiseksi ja korkeimmaksi hyväksi ihmiselle. Poliittisesti olennainen ydintehtävä on tässä siis yhdistää eri hyvän elämän käsitteet, jotka eri käytännöt ovat luoneet. Tämä ei ole Knightin mukaan konservatiivinen käsitys politiikasta vaan pikemminkin hyvin vallankumouksellinen. MacIntyre vastustaa kommunitarismia (eli Knightin täsmennyksen mukaan byrokraattinen valtiokeskeisyys on täysin yhteensovittamaton yhteisen hyvän politiikan kanssa). Konflikti, pikemminkin kuin yhteisö, on lähtökohta mille tahansa aristoteeliselle politiikalle kapitalismin kanssa. (Knight, 1998, s. 20–21) Hilary Putnam on (myös) MacIntyren mukaan toinen väärintulkitsija hänen positionsa poliittisesta sisällöstä. Putnam on MacIntyren mukaan ohittanut sen, mitä hän on kirjoittanut eri kilpailevien tutkimustraditioiden suhteista, ja ymmärtää sorron eri tavoin kuin MacIntyre. MacIntyre ei ole vakuuttunut vain siitä, että pienen mittakaavan poliittinen yhteisö ansaitsee rationaalisen uskollisuutemme ja että sillä on luonnostaan suuri jaetun kulttuurin yhtenäisyyden aste. MacIntyre on myös varma siitä, että pienen mittakaavan poliittisen yhteisön elämän täytyy olla informoitu sen kautta, että se on sitoutunut yhteiseen hyvään ja inhimilliseen hyvään yleensä. Ensi silmäyksellä tämä saattaa näyttää siltä, ettei tässä yhteisössä löydy tilaa sellaisille yksilöille ja ryhmille, jotka eivät jaa yhteisön vallitsevaa näkemystä ihmisen hyvästä. Se on MacIntyren mukaan kuitenkin virhe, eikä hän mielestään ole sanonut mitään, mikä sulki pois näiden olemassaolon. Jos yhteisöllä on hänen aiemmin hahmottelemansa käsitys ihmisen hyvästä, tulee myös kysyä, mitä voidaan oppia toisinajatteliijoilta. Siksi hänestä ei ole keskeistä vain sietää toisinajatteliijoita vaan myös päätyä rationaaliseen keskusteluun heidän kanssaan ja kultivoida se poliittisena hyveenä, ei vain passiivisena toleranssina tai sietämisenä. MacIntyre huomauttaa, että tämä hyve puuttuu nykyisestä dominoivasta politiikasta. Tämä on kuitenkin hänestä läksy, joka meidän tulisi oppia kristillisestä menneisyydestämme. (MacIntyre, 1998h, s. 251)

Johnson kuitenkin kysyy jälleen relativismin ongelmaan liittyen: Jos meillä ei ole tapaa sovittaa yhteen kilpailevia hyveitä käytäntöjen tasolla, miten voimme torjua *After Virtuen* modernin itsen ilmestymisen sen kriteerittömien valintojen kanssa? Tämä kysymys esiintyy Johnsonin mukaan MacIntyrellä eri tavoin; jos meillä ei ole ihmiselämässä itsessään päämäärää, ei meillä ole rationaalista tapaa järjestellä eri hyveitä tai päättää, mistä näkökulmasta hyve (kuten kärsivällisyys) lakkaa olemasta erinomaista ja tulee vain kyvyttömyydeksi tunnistaa tyhmyys. (Johnson, 1994, s. 56) MacIntyre korostaa olevansa korjaamattomasti antihegeliläinen vastustaessaan absoluuttisen näkökulman käsitystä itsenäisenä traditiosta. Tässä kohtaa hän haluaa vastata esimerkiksi Gordon Grahamin esittämiin näkemyksiin. Grahamin mukaan meillä pitää olla itsenäistä filosofista käsityskykyä, jotta kykenemme erottamaan eri traditiot ja niiden epäjatkuvuudet. Normatiiviset tarinat menneestä vaativat itsenäistä käsitteellistä näkemystä relevanteista normeista. (MacIntyre, 1994, s. 174) MacIntyren omasta mielestä tämän tunnistaminen olisi pikemminkin hegeliläistä. (MacIntyre, 1994, s.295) Robert Stern tuo esiin, että tämäkin on yksi puoli, joka koskettaa

MacIntyreä ja Putnamia. Sternin mukaan myös Putnamista näyttää, että ilman Hegelin historianfilosofian tukea historismin täytyy väistämättä liukua nietzscheläiseen skeptisismiin. (Stern, 1994, s. 146) Vastaus Putnamin kysymykseen siitä, miten välttää relativismi olematta täysin kehittynyt hegeliläinen, liittyykin Sternin mukaan hänen yritykseensä muotoilla ei-skeptistä historismia. (Stern, 1994, s.147) Sternin näkemyksen mukaan MacIntyre ei kuitenkaan näe historiallista kehitystä tai muutosta väistämättömänä ja yhtenäisenä edistyksenä eikä usko, että se on saavuttanut kulminaationsa modernissa. Hän luopuu siten Sternin mukaan kahdesta 1800-luvun historismin keskeisestä ominaisuudesta, jotka suojaavat sitä skeptisismiltä. Tämän vuoksi MacIntyren täytyisikin Sternin mielestä hyväksyä hienovaraisempi asema, idea siitä, että paetaan relativismia. Historiallinen muutos voidaan silti yhä arvioida käyttäen edistyksen käsitettä kriteerinä. (Stern, 1994, s. 157) Näin hän mielestäni kuitenkin tekeekin esimerkiksi nostaessaan tomistisen tradition esiin. (Horton, Mendus, 1994, s.12)

Kasvatuksen tavoitteiksi nousivat siis tässä luvussa ehkä odotetustikin hyvä kansalainen ja hänen kykynsä elää haluamaansa moraalista elämää. Tässä häntä auttaa oman traditionsa tunteminen: traditionsa esimerkkitarinoiden avulla hän voi ymmärtää, miten tavoitella haluamaansa elämäntarinaa. Myös muiden traditioiden tuntemus on tärkeää, jotta kansalainen kykenesi sekä kritisoimaan että tunnistamaan kritiikin syntyperän ja voisi näin paremmin arvioida, onko se kohdallista ja osuvaa. Lisäksi sivusin MacIntyren omia taustaoletuksia pohtien hänen poliittisia lähtökohtiaan.

Seuraavassa kysyn, mikä MacIntyren mielestä estää hänen parannusehdotustensa toteutumisen nykymaailmassa. Tässä yhteydessä käsittelen hänen käsityksiään niin utilitarismista, liberalismista kuin kapitalismistakin. Nämä kaikki tulevat esiin jo heti ensimmäisessä luvussa sisäisistä ja ulkoisista päämääristä ja esiintyvät yhtä monipuolisesti rationaalisuuden standardeja käsiteltäessä. Näiden käsitteiden toisiinsa limittyminen näkyy myös viimeisessä luvussa liberalismista, joka on sulauttanut itseensä nämä toiset kaksi käsitettä ja joka lopulta toimii MacIntyren päämaalina.

6. Mikä estää toteutumisen?

6.1 Sisäiset vai ulkoiset päämäärät

Jotta voisi olla kriittinen, tarvitaan siihen syy tai tarkoitus, mieluiten oma henkilökohtainen syy. Harva jaksaa kritisoida itseän liittymättömistä asioista tai syistä. MacIntyren mukaan koulutussysteemi ei pysty tarjoamaan tällaisia omia henkilökohtaisia tarkoituksia tai päämääriä eli vastauksia siihen, miksi teemme jotain asiaa (MacIntyre, 1964, s.17). Tämä johtuu MacIntyren mielestä koulun sosiaalistavasta tehtävästä. Koulusysteemi heijastaa ympäröivää yhteiskuntaa, ja sen tehtävä on varmentaa yhteiskunnan säilymistä. (MacIntyre, 1987, s. 15 ja 1964, s. 1) Jos ympäröivä yhteiskunta edustaa jotain arvomaailmaa, on koulunkin näin tehtävä, huolimatta yksityisen opettajan intresseistä. Opetussuunnitelma, koulun muoto ja tavoitteet ovat kuitenkin julkisesti asetettuja. (MacIntyre, 1964, s. 3)

MacIntyren mukaan nykyinen yhteisömme tuottaa loputonta liukuhihnatyöskentelyä, joka ei tarjoa todellista tarkoitusta. Hän käyttää käsitettä ”get on”, joka mielestäni tässä yhteydessä tarkoittaa, että kaiken vain annetaan mennä menemisen vuoksi eikä miksi-kysymyksellä ole tilaisuutta tulla esiin. (MacIntyre, 1964, s.1) Tällöin yhteiskunta rakentuu koneen kaltaiseksi: tuotanto on tarkoitus ja kulutus päämäärä. Työ on funktionaalista ja automaattista, ihmisen työllä ei ole tarkoitusta itsessään vaan se sijaitsee jossain muualla koneessa. (MacIntyre, 1964, s. 6) Ihmisen omat motiivit työnnetään privaatin elämän kätköihin, ja persoonan tehtävä on vain instrumentaalinen. Esimerkiksi sillä, kuka valitaan kouluttajan rooliin, ei ole väliä. Roolin täyttäminen voi tapahtua passiivisesti ilman sen kummempia omia intentioita. (MacIntyre, 1964, s. 10–12) Ulospäin oikeilta näyttävät säännöt ja ulkoiset päämäärät riittävät. (MacIntyre, 2004, s.222) Tämä tuo mieleeni Wainin kuvaaman Foucaultin panoptikonin, ei kasvatettuine vaan vain tottelevaisine ihmisineen. (ks. Wain, 1998, s.106)

Tällaisen työnkuvan juuret löytyvät MacIntyren mielestä utilitarismista. Utilitarismi ei hänen mukaansa nauti jonkin tietyn toiminnan esiintymisestä vaan minkä tahansa toiminnan esiintymisestä, joka tuottaa suurimman inhimillisen hyvinvoinnin. Vastapuoleksi tällaiselle ajattelulle MacIntyre asettaa absoluuttiset periaatteet. Sitoutuminen absoluuttisten periaatteiden moraaliin tai politiikkaan ei kuitenkaan ole hänestä nykyään mahdollista. Meillä on liian paljon toisiinsa nähden jyrkästi vastakkaisia näkemyksiä emmekä tunnista metodeja, joiden avulla valitsisimme niiden väliltä. (MacIntyre, 1964, s.2 ja MacIntyre, 2004, s. 23–25)

Ilman ensimmäisiä periaatteita palaamme MacIntyren mukaan utilitarismiin. (MacIntyre, 1964, s. 2) Absoluuttisten periaatteiden sijaan suuntaudumme käytännön mukaan ja koetamme näin

saavuttaa koherenttia sosiaalista kokonaisuutta.

6.1.1 Instrumentaalinen ja itsenäinen itseys

Kellyn mukaan humelainen instrumentaalisen järjen käsite, joka saavuttaa ensisijian utilitaristisessa traditiossa, on myös deontologiselle liberalismille tyypillinen. Se myös asettaa etusijalle autenttisen valinnan ja autonomian oikeuttamalla tiettyjä periaatteita ja absoluutteja oikeuksia, jotka tuottavat nämä arvot. Kelly esittää, että MacIntyren mielestä näitä arvoja ei voi perustella vain viittauksilla individualistiseen kulttuuriin. Arvot, joissa deontologia eli velvollisuusoppi riippuu mielivaltaisuudesta sekä oikeudenmukaisuudenkäsite, joka seuraa niistä, on vain keino valmiiksi annetuille ja ei-rationaalisille päämäärille. Tämä on lopputulos oikeuksien utilitarismista. Kellyn mukaan yksi tapa vastata tähän voisi olla argumentti, jonka mukaan voimme silti tehdä päätöksiä moraalisisissa ja poliittisissa konflikteissa summaamalla eri mieltymykset ja päättämällä enemmistön mukaan. Tämä olisi Kellyn mukaan paradigmaattinen utilitaristinen ratkaisu. (Paul Kelly, 1994, s. 130)

MacIntyren utilitarismin kritiikki perustuu Kellyn esityksessä ensinnäkin Benthamin ja J.S. Millin hedonistiseen psykologiaan sekä yritykseen johtaa hyödyn periaateista tästä psykologiasta. Toiseksi se perustuu siihen, kuinka itsekkäät toimijat voitaisiin motivoida tavoittelevaan puolueetonta hyvääntahtoisuutta. (Kelly, 1994, s. 131) MacIntyre asettaa tässä vastakkain yksilölliset toimijat ja narratiiviset itset.

Kellyn esityksessä tämä vapaan ja irrallisen itsen käsite on yleinen kaikille liberaalin individualismin muodoille. Täten MacIntyren pääargumentti valistuksen projektia vastaan on, että se olettaa subjektin rationaalisena toimijana, joka on radikaalisti erillään erityisistä olosuhteistaan. Tämä on Kellyn mukaan MacIntyren versio atomistisen ja hajanaisen yksilöllisyyden kommunitaristisen vastustuksen muodosta sosiaalisesti konstituoidun moraali-identiteetin hyväksi. MacIntyren vaihtoehtoinen käsite irralliselle itselle on Kellyn mukaan narratiivinen itse. Kelly kuitenkin kysyy tässä yhteydessä, (että) vaatiiko utilitarismi radikaalisti vapaata tai irrotettua toimijan käsitettä. (Kelly, 1994, s. 132) Hän kysyy, haluaako MacIntyre argumentoida vahvasti konstituoidun itsen puolesta, jossa persoonallinen tunnistaminen on mahdotonta, vai salliiko hän joitain myönnytyksiä idealle, että yksilöt voivat sekä kritisoida perittyjä identiteettejään että olla sitoumusten alaisia. Jos näin on, niin myös Kelly kysyy Mendusin tapaan MacIntyren suhdetta valistukseen: Avaako tämä oven valistuksen versiolle? (Kelly, 1994, s. 133)

MacIntyre puhuu utilitarismin yhteydessä nimenomaan sen uhreista. Näin siksi, että utilitarismi korostaa yhteisöä yksilön kustannuksella, arvioi toiminnan seurausten perusteella ja

kalkyloi seurausten arvioinnin tyydytyksen avulla. (MacIntyre, 1964, s. 3) Jokainen elämän aspekti, joka ei sovi kalkyylin piiriin, työnnetään periferiaan ja nähdään toissijaisena. (MacIntyre, 1964 s. 4) Tämä yhteisön dominoivana esiintyvä asenne pyrkii tuottamaan harmoniaa hyväksymällä julkisuuteensa vain persoonan muunneltavan tai vaihdettavan osan. (MacIntyre, 1964, s. 10–12) Suurin onni suurimmalle mahdolliselle määrälle -ajatus edellyttää, että onni merkitsee tälle suurimmalle ryhmälle samaa. Jos kilpailevia yksityisintressejä esiintyy, ne saavuttavat harmonian, jossa yksilöllisen tuoton maksimointi johtaa sosiaalisen hyvinvoinnin maksimointiin (MacIntyre, 1964, s. 4) Kaikkien on sekä tuotettava kulutukseen että haluttava kuluttaa tuottamisen tuloksia. Utilitarismille toiminnan päämäärä on halujen tyydytys, mutta MacIntyren mukaan se ei kuitenkaan pysty tuottamaan halun kritiikkiä. Kykenemmekö erottamaan ne, jotka haluavat antaa meille haluamamme, niistä, jotka haluavat antaa meille sen, mitä haluavat meidän haluavan? Epäonnistuminen tässä mahdollistaa halujemme muokattavuuden vain ulkoisten päämäärien vuoksi ja siis mahdollistaa meidän päätymisen manipulaation uhreiksi sosiaalisen systeemin vuoksi. (MacIntyre, 1964, s. 8) Habermasin käsitteistössä meistä tulee tällöin massaa. (Habermas, 2004, s. 355) Tässä kohtaa MacIntyren ajattelu näyttäisi käyvän yhteen Lyotardin performatiivisuus-ajattelun kanssa. MacIntyren näkemykset yhtyvät mielestäni tässä myös Max Horkheimerin kanssa. Esimerkiksi:

”Markkinoilla maksettava hinta määrää kauppatavaroiden menekin ja tämän tai tuon työn tuottavuuden. Elleivät toimet ole hyödyllisiä ja pidä osaltaan yllä ja turvaa esimerkiksi sodan aikana teollisuuden kukoistuksen vaatimia yleisiä oloja, toimet leimataan tolkuttomiksi, tarpeettomiksi ja ylellisyydeksi. Tuottavasta ruumiillisesta ja henkisestä työstä on tullut kunnioitettua. Itse asiassa se on ainut hyväksytty tapa kuluttaa elämänsä. Tuottavaksi kutsutaan jokaista ammattia ja kaikkien sellaisten päämäärien tavoittelua joista ammennetaan tuloja ” (Horkheimer, 2008, s. 52)

Vallitsevasta sosiaalisesta järjestyksestä johtuen edes aidot, oikeat intentiot eivät meitä välttämättä auta. (MacIntyre, 1964, s. 9) Oman tarkoituksen löytäminen on systeemille tunnistamaton asia, ja tämä heijastuu koulutussysteemissämme monella tavoin. Oman päämäärän tavoittelu voi olla mahdollista, mutta oppilaan oma opettaja voi pitää sitä epävarmana tai epäselvänä. Koulunkin tarjoama käytännön hyöty oikeutetaan sen ulkopuolelta: esimerkiksi teollisuuden tai liike-elämän tarpeilla. Myös toiminnan johtaminen tapahtuu ulkoa käsin, mikä johtaa jälleen kulutuksen ja tuottamisen automaattiin ja näin päämäärien katoamiseen. Yliopistot tekevät sitä, mitä tekevät, osaksi siksi, mitä koulut tekevät ja päinvastoin. Ne ovat toistensa syitä ja alibeja. (MacIntyre, 1964, s. 16–17)

Ihmisen kohtelu on funktionaalista ja hierarkkista. Ihmiset luokitellaan kykyjen mukaan ja nämä kyvyt ymmärretään funktionaalisesti. Systemi koostuu reiteistä ja tasoista, joissa sijoittuminen ei liity yksilön sisäisiin päämääriin. Reitti, jonka yksilö valitsee, on determinoitu faktoreilla, jotka ovat laajasti yksilön kontrollin takana. (MacIntyre, 1964, s. 15) Tässä MacIntyre yhtyy mielestäni jälleen näkemyksineen Horkheimerin kanssa:

”Koko nykyelämää pyritään järjeistämään ja suunnittelemaan yhä enemmän, ja sen myötä jokaisen yksilön on otettava koko elämässään – sen kätkeyimpiä yllykkeitä myöten, joista aiemmin koostui hänen yksityisalueensa – huomioon järjeistuksen ja suunnittelun vaatimukset. Yksilön itsesäilytys edellyttää hänen mukautumistaan järjestelmän säilymisvaatimuksiin. Hänellä ei ole enää tilaa vältellä järjestelmää.”

(Horkheimer, 2004, s.106)

6.1.2 Instrumentaalinen rationaalisuus

MacIntyre otti Knightin mukaan alun perin Marxilta kritiikin mistä tahansa yrityksestä harjoittaa yhteisen hyvän politiikkaa kapitalistisessa esityksessä. (Knight, 1998, s. 22)

Amoraalisesti moraaliorientoituneen, instrumentaalisen ja väline-päämäärä-järkeilyn muoto siis hiersi MacIntyreä. Knightin mukaan myös Max Weber on analysoinut tätä modernin, ei-persoonallisen järjen muotoa, jonka kapitalismi ja byrokratia ovat institutionalisoineet. (Knight, 1998, s. 5) Knightin esimerkki modernista järjeistamisestä liittyy organisaatiotutkimukseen ja Weberiläiseen muotoon. Weberiläisyys kuvaa johtamistekniikoita ilmauksina instrumentaalisen järjen muodosta, joka on keskittynyt löytämään tehokkaimman välineen saavuttaa annettu päämäärä, mutta on välinpitämätön tuon päämäärän ytimeistä. Knightin mukaan he väittävät, että tämä on rationaalisuuden muoto, joka kykenee toimittamaan tavaroita tai hyviä asioita olettaen, kuten he tekevät, että jo tiedämme, mitä ne hyödykkeet tai hyvät asiat ovat. (Tässä utilitarismia, liberalismia ja markkinajattelua sivuavassa yhteydessä halusin tarkoituksella kiinnittää huomiota sanaan goods, jonka merkityksen sekä tavarana että hyvänä asiana haluan tässä tuoda esiin.) Knight esittääkin, että weberiläisten mukaan kasvava instrumentaalisen rationaalisuuden vallitsevuus on leimallisinta modernin hengessä ja maailmassa. (Knight, 1998, s. 6) Vastaesimerkiksi Knight tuo Aristoteleen, jonka ymmärrys työstä tarkoittaa tietoisuutta traditiosta aina kestäväenä ”johtamisrationaalisuutena” (managerial rationality). (Knight, 1998, s.6)

Knight tiivistää, että instrumentaalisen järjen dominointi on ideologista siellä, missä se hämärtää tarkoitusten merkitystä päämäärään nähden, käytännön merkitystä teoriaan nähden ja

tuotannon merkitystä tuottajiin nähden sekä käsitteiden kilpailun ja sosiaalisten konfliktien merkitystä kaikkeen tähän. Weberianismin luonnehtiminen ideologiseksi ei tarkoita siitä luopumista vaan sen vääristymien uhriksi joutumista. (Knight, 1998, s.6) Tämä ideologisuuskysymys liittyy myös mielenkiintoisesti kysymykseen siitä, onko liberalismi traditio vai ei.

Eronteko faktojen ja arvojen, eli olla- ja pitäisi olla -tilojen välillä, on Knightin mukaan yksi perustava eronteko, jonka tekevät monet analyyttiset filosofit – esimerkiksi loogiset positivistit moraalisissa. Se on jako, jota MacIntyre on Knightin mukaan aina vastustanut. Positivisteille faktojen puhe on objektiivisesti merkityksellistä empiirisesti todennettavana, mutta väitteet arvoista eivät. Knight korostaa, että MacIntyre ei sano emotivismin olevan mutkattomasti väärin. Knightin mukaan MacIntyre sanoo, että se kuvaa tarkasti vallitsevaa uskoa moraalista väitteistä, ideaa rationaalisuudesta instrumentaalisenä. (Knight, 1998, s. 7)

Tässä yhteydessä myös Knight esittää *After virtuesta* MacIntyren esityksen hyveen käsitteen loogisesta kehityksestä kolmen tason välillä. Perustava taso on käytäntö, joka seuraa jokaisen ihmisen elämän narratiivista järjestystä ja tämä elämä pitää viettää etsien sen sosiaalista, ei metafyyisistä hyvää), ja kolmanneksi on moraalinen traditio. Sosiaalisen käytännön idea (osittain otettu Wittgensteinilta) siis esittäytyy *After Virtuen* argumentin ensimmäisenä periaattina. Jokainen myöhemmästä kolmesta tasosta edellyttää aiemman, mutta ei päinvastoin. (Knight, 1998, s. 10) Humella taas päämäärät annetaan Knightin mukaan luonnollisista tunteista (passion) käsin. Vain tarkoitukset ovat järjelle alttiita. (Knight, 1998, s. 13) Kolmas käytännöllisen rationaalisuuden käsite on tässä esityksessä liberalismi, ja se eroaa molemmista: päämäärät eivät nouse vain luonnollisista tunteista vaan täysin subjektiivisista edellytyksistä. Sekä humelainen että liberalistinen suunta edistävät ja tekevät tehokkuuden hyveistä ensisijaisia erinomaisuuden hyveisiin nähden. Molemmat arvostavat rationaalisen arvioinnin suhdetta rahaan, valtaan ja asemaan, siis toisin kuin Aristoteles. (Knight, 1998, s. 14) Liberalismi, joka on alkuperäisesti muuttanut tradition auktoriteettia järjen universalisoinnin nimessä, on nyt siis itse muuttunut traditioksi. Knightin mukaan nimenomaan järjelyn traditio legitimoitii valtion instituutiot ja kapitalismin ja käänteisesti jatkuu niissä. Knightin mielestä aristoteelikkoiden sijaan juuri pyrkivät säätämään ja turvaamaan noiden instituutioiden dominoinnin. Moderni yhteisö on niin valtava, niin täynnä konflikteja ja kyllästetty instrumentaalisella järjellä, että oleellista sitoumusta yhteiseen hyvään ei ole mahdollista saavuttaa välittämättä byrokraattisesta hallinnosta, poliittisesta retoriikasta ja akateemisesta moralisoinnista. Ja tämän vuoksi MacIntyre, Knightin mukaan, irtisanoutuu kaikesta ylevämielisestä nykyisestä poliittisesta keskustelusta yhteisön ja yhteisen hyvän termeillä. (Knight, 1998, s. 21- 22)

Koulutusjärjestelmä turvaa lopulta vain auktoriteetin antamaa systeemiä ja tarjoaa tietoa, jonka tuottama hyöty kuuluu vasta toissijaisesti, jos ollenkaan, itsenäiselle ajattelijalle. Tällaisen

ajattelijan tuottaminenhan oli sosiaalistamisen lisäksi koulutukselle annettu tehtävä. (MacIntyre, 1964. s. 3) Se, että koulutus heijastaa yhteisöä, ei käsittääkseni ole vielä sinällään MacIntyren mielestä ongelma. Ongelma on siinä, mitä asioita yhteisöstä uusinnetaan ja millä perusteilla. Tästä päättämiseen tarvitaan MacIntyren mukaan julkisoa (MacIntyre, 1987, s. 16), mutta onko sellaisen olemassaolo MacIntyren mukaan enää mahdollista?

6.2 Rationaalisten objektiivisuuden standardien puute

Ajattelun aktiviteetti vaatii rationaalista oikeuttamista ja arvioimista. Siinä näytämme oman rationaalisen objektiivisuuden voimamme ja siinä missä ei ole rationaalisen objektiivisuuden standardeja, siinä ei ole ajattelua, ainakaan itsenäistä ja valistunutta, ja siinä missä ei ole laajaa sopimusta tai sitoumusta johonkin asti, mitä nämä standardit ovat ja mikä aihepiiri on tärkeä ajattelun kohteena, siinä ei ole yleistä kulttuuria edellytyksenä aiemmille vaatimuksille. (MacIntyre, 1987, s. 16)

Näin kuuluvat MacIntyren mukaan valistuksen ajattelua ja ajattelevaa yleisöä koskevat vaatimukset. Hänen mielestään sivistynyt kansa eli julkiso on kuitenkin kaatunut. ”*The educated public has been replaced by a heterogeneous set of specialized publics*” (MacIntyre, 1987, s. 25) Tämä johtui MacIntyren mukaan kahdesta seikasta: talouden ja julkison koon kasvusta.

6.2.1 Julkison resurssien katoaminen

Kun laajempi määrä aiemmin julkison ulkopuolella olleita ihmisryhmiä, esimerkiksi työväenluokka, alkoi tulla mukaan julkisoon, niin myös sosiaalisen elämän todellisuus jakautui useampiin yksiköihin: se ei tarjonnut enää samanlaista pohjaa yhteiselle päätöksenteolle. Taloudellinen kasvu puolestaan vei työssäkäyvien julkison jäsenten voimia ja spesialisoi myös kaupallista yhteisöä. Kun ilmaantui enemmän mahdollisia sosiaalisia rooleja ja tavoitteita, syövytti tämä yhteisiä kansalaishyveitä. Ei ollut itsestään selvää, mille yhteisölle tai sen osalle kansalainen katsoi lojaalisuutensa kuuluvan. (MacIntyre, 1987, s. 27)

MacIntyre asettaa myös vastakkain esimerkiksi rationaalisen keskustelijan ja kauppiaan. Heillä saattoi olla erilaisia asioiden oikeuttamisen tai arvioinnin muotoja, ja kaupalliset vaatimukset ja resurssit korvasivat ne vaatimukset ja resurssit, jotka oli aiemmin omistettu rationaalisen yhteisymmärryksen suojelemiselle. (MacIntyre, 1987, s. 28) Tästä muodostuu seuraava ongelma:

Miten päätämme näiden specialisoituneiden ja usein yhteismitattomien kriteerien välillä, mitä pidämme oikeana? (MacIntyre, 2001, s. 12)

MacIntyren mielestä moderni oletus, jonka mukaan oikeiden moraalisten arvioiden tekeminen ei vaadi merkittävää hyveiden oppimista, on julkison olemassaoloa vastaan. (MacIntyre, 2001, s. 176) Esimerkiksi logiikan ja metafysiikan nähdään tuhlaavan aikaa, ja tilalle tuodaan käytännön moraalialia. Tätä käytännön moraalialia muodostetaan esimerkiksi liike-elämän käytäntöjen pohjalta. (MacIntyre, 2001, s. 259) MacIntyre ottaa tästä oppimisen tarpeettomuuden näkemyksestä esimerkiksi Shaftesburyn, jonka mielestä todellinen ihminen erottaa hyvin kykenevästi paheen hyveestä ilman koulutusta. (MacIntyre, 2001, s. 268)

Tällaisen kuvan vastakappaleeksi MacIntyre tuo skotlantilaisen koulumestarin, joka hänen mukaansa oli elintärkeä linkki julkison synnyssä. Koulutettu koulumestari ymmärsi toimintansa telokseksi oppilaidensa johdattamisen osallistumaan julkisoon, sen täysivaltaisiksi jäseniksi. Julkison olemassaolo vaatikin, vastoin modernia käsitystä, laajaa filosofista koulutusta, jota antoivat siis sekä koulumestarit, papit että yliopistot. Tämä kokonaisuus muodosti elämäntavan ja kyvyn keskustella tämän elämäntavan suunnasta. (MacIntyre, 1987, s. 22)

Myös yliopisto on specialisoitunut ja akateeminen tutkimus professionalisoitunut, ja tämä muutos on peilautunut julkisoonkin. (MacIntyre, 1988, s. 217) Yliopisto ja sen uudet yksityistetyt uskomukset, yhä enemmän fragmentoituneena eri tieteenalojen mukaan (MacIntyre, 1987, s. 28), eivät voi enää antaa yhtenäistä pohjaa julkison yhteiselle elämäntavalle ja tästä elämäntavasta nousevalle rationaaliselle keskustelulle. (MacIntyre, 1988, s. 222–223) Tällaisesta lopputuloksesta MacIntyre puhuu suorastaan opetussuunnitelman epäyhtenäisyyden aiheuttavana specialisaation väärinkäyttönä, koska yhteistä tietoteoreettista pohjaa vastata kritiikkiin ei ole. (MacIntyre, 1988, s. 227) Tällöin yliopiston tai sen akateemisen moraalifilosofian ei ole myöskään mahdollista tuottaa ulospäin edellytyksiä julkison debatteihin, vaan MacIntyren mukaan se voi toimia vain ajattomien käsitteiden abstrahioijana, eikä tämä tarjoa pohjaa sivistyneen yhteisön uudelle synnylle.

Smith tiivistää MacIntyren ajatusten taustakehikon tässä aihepiirissä. Alkupisteenä on antiikin Kreikka, missä ihmiselämän päämäärä oli yleisesti ymmärretty tai vähintään oletettu. Tämä yhteisö perustui jaettuihin käytäntöihin ja traditioihin, ja tätä taustaa vasten erimielisyydet olivat ainakin erimielisyyksiä samasta asiasta. Argumentointi ja keskustelu ottivat paikan, jota myös kutsumme elämänmuodoksi. Saatettiin väitellä, oliko tietty argumentti validi tai oliko todistuksen osa hyvä todistus, mutta ei ollut kiistaa validiudesta itsessään tai siitä, onko vaaditaanko koko todistusta tapauksessa, jossa totuutta haetaan. (Smith, 2003, s. 312) Humelainen traditio taas esiintyy Smithin esityksessä näkemyksenä, jossa ihmiselämän päämäärät annetaan luonnollisissa tunteissamme, ja niin tämä käytännöllinen rationaalisuus tulee redusoiduksi instrumentaaliseksi.

Tästä seuraa moderni liberaalinen ja subjektiivinen ajattelutapa, joka ottaa huomioon arvot makuasiana tai mieltymyksenä. Lopputuloksena olemme menettäneet resurssit, joita tarvitsemme elämän päämäärien oikeanlaiseen pohdintaan ja vastustamaan mieltymysten manipulaatiota ja osittain niitä tahoja, joiden intresseissä on meidän hyödyntämisemme. Näitä kahta jälkimmäistä traditiota MacIntyre siis vertaa Smithin mukaan Aristoteeliseen teleologiseen lähestymistapaan ja Akvinolaisen tomismiin. (Smith, 2003, s. 313) Modernia hallitsee MacIntyren mukaan näkemys ei mistään. Yliopistot ovat olleet partikulaaristi viallisia korostaessaan ”jaettuja, jopa käsittämättömiä, universaaleja standardeja rationaalisuudessa (MacIntyre, 2001, s. 400)” samaan aikaan, kun mahdollisuus näihin standardeihin – esimerkiksi totuuteen, tärkeyteen, todistusvoimaan – katoaa. Näin ollen etenkin humanistisissa aineissa vallitsee niiden koherenttien traditioiden tutkimuksen puute, joihin nuo standardit voisivat perustua. Smith tiivistää, että näkemys ei mistään on syntynyt, kun abstrahoidaan arvion ja kritiikin termit erilleen traditiostaan ja huomataan niiden synnyttävän vain hölynäköä. (Smith, 2003, s. 313)

6.2.2 Yksimielisen menneisyyden paluu?

Mendus tuo lisäesimerkkinä tähän Allan Bloomin näkemyksiä. Mendusin mukaan MacIntyren lisäksi myöskään Bloomin mielestä ei voida tarjota koherenttia oikeutusta korkeammalle koulutukselle, koska modernille tyypillinen arvojen pirstaloituminen estää tämän. Mendus itse vastustaa sekä MacIntyrea että Bloomia ja esittää, että koulutus on keino kehittää reflektiivistä tietoisuutta. Mendusin mukaan tämä vaatii pirstaloitumista eli fragmentaatiota ja läsnä olevia traditioiden konflikteja pikemminkin kuin yksimielistä arvojen taustaa. Fragmentaatio tai katkonaisuus luonnehtii modernia yliopistoa. (Mendus, 1992, s. 173) Tästä kaikki siis näyttäisivät olevan samaa mieltä, mutta erimielisyys tulee esiin siinä, onko se hyvä asia. Bloom korostaa yliopiston roolia tradition vartijana. Mendusin mukaan Bloom uskoo, että moderni yliopisto on tullut vain ideoiden supermarketiksi ilman sitä yhtenäisyyttä ja järjestystä, jotka yksinään voivat tuottaa olemassaolon tarkoituksen yliopistolle ulkopuolista kritiikkiä vastaan. Toisin kuin MacIntyre, hän uskoo, että tämä ei liity epäonnistumiseen vaan huolimattomuuteen. (Mendus, 1992, s. 174) Mendusin mukaan sekä MacIntyre että Bloom ajattelevat, että jos saamme takaisin koherentin moraalin ja intellektuaalisen elämän ”kultaiselta ajalta”, asiat korjaantuvat. Mendus kysyykin: jos fragmentaatio on ongelma, onko koulutus Bloomille ja MacIntyrelle ratkaisu? (Mendus, 1992, s. 175) Bloomille ratkaisuna on Mendusin mukaan kanonisten tekstien lukeminen, kun taas MacIntyre näkee ongelman liian syvänä siihen, että vain opetussuunnitelmallinen ratkaisu riittäisi. Kiistatonta tapaa valita suuria kirjoja ei nimittäin ole. Kuitenkin molemmilla esiintyy

Mendusista kultaisen ajan kaiho. (Mendus, 1992, s. 175) Mielestäni puhe MacIntyren halusta palata kulta-aikaan on hieman ongelmallinen sikäli, ettei voida olla varmoja, puhuuko hän todellisesta paluuyrityksestä tai taaksepäin menemisestä, jota Mendus tuntuu tarkoittavan, vai uudelleen rakentamisesta, kuten esimerkiksi Wain asian ilmaisee. Wainin mukaan MacIntyre ei ehdota paluuta esimerkiksi skotlantilaisten yliopisten homogeenisyyteen vaan puhuu pikemminkin yliopistosysteemin uudelleenjärjestelystä. Näin hän tekee muun muassa siksi, että nykymaailmassa elävät monet keskenään kilpailevat tutkimustraditiot, esimerkiksi MacIntyren oman jaon mukaan genealogistit, ensyklopedistit ja tomistit. Wainkin kuitenkin esittää mielestäni tästä myös päinvastaisen tulkinnan. (Wain, 2003, s. 233–234 ja Wain, 1994, s. 152)

Bloomille kultainen aika sen sijaan tarkoittaa Mendusin mukaan aikaa, jolloin oli koulutuksen standardit sekä suurten kirjojen kaanon, joka luettiin ja ymmärrettiin, eli ennen 1960-lukua vallinnut aika. Jos kultaisen ajan vastakohta MacIntyrelle Mendusin mukaan on liberalistinen yliopisto ja 1900-luvun ensyklopedinen yliopisto, jossa luentojen nähtiin luovuttavan opiskelijoille totuuden, siintele kultaisena sen sijaan tomistinen yliopisto, missä väittely otti paikkansa kanonisen tekstijoukon muodostamaa taustaa vasten. (Mendus, 1992, s. 175)

Valottaakseen omaa näkemystään Mendus tuo esiin Bernad Williamsin vajoamisen myytin, joka hänestä sisältää seuraavan tärkeän totuuden: ei ole olemassa vain muutos maailmassa, vaan myös muutos meissä. Toisin kuin MacIntyrellä ja Bloomilla, Mendusilla ei ole paluuta esireflektiiviseen kulta-aikaan. Moderni elämä on tunnustuksellisesti reflektiivistä, ja paratiisiin, joka on kadotettu, ei intentionaalisesti voi koskaan päästä takaisin – eli Mendusin mielestä ei ole olemassa paluutietä reflektiosta. Tosiasia on, että kysymykset ovat siellä ja ne myös muuttavat meitä emmekä voi estää ihmisiä kysymästä. Olemme muuttuneet ja oppineet tunnistamaan näitä kysymyksiä. (s. 176)

Koherenssin ja kokonaisuuden maailma oli Mendusin mukaan myös statuksen maailma: jokaiselle oli sopiva roolinsa. MacIntyre sen sijaan tunnistaa, että hinta esiliberaalin yliopiston koherenssille oli liian ristiriitaisten ajatusten poissulku. (Mendus, 1992, s. 177) Mendus esittää, että MacIntyrelle vajoaminen on vajoamista pakonomaisesta yksimielisyydestä maailmassa, jossa taustaoletukset on hyväksytty, pakottomaan erimielisyyteen maailmassa, jossa mikään ei ole edellytetty. Tämä maailma olisi intellektuaalinen anarkia, missä edistys olisi hahmoteltu mahdottomaksi. (Mendus, 1992, s. 178)

Mendus, kuten monet muut tämän työn kuluessa esitellyt ajattelijat, näkee MacIntyren ratkaisun olevan se, että meidän tulisi rohkaista yliopistovaihtoehtojen lisääntymistä. Näistä jokainen kuvaisi erillistä moraalista tai teleologista tulosta, ja lopulta seuraisi pakonomainen sitoutuminen instituutioihin. Yksi yliopisto ei voisi sisältää kaikkia tutkimuksen muotoja, eli

liberaalien yliopistojen ”kaaosta” ei olisi. Sekä yhtenäisyys että edistys esiintyisivät eri yliopistojen välisessä vuoropuhelussa. (Mendus, 1992, s. 178) Tämä MacIntyren hahmotelma on Mendusista kuitenkin liian yksinkertainen, koska poissulku (sisäänpääsytestit) eivät estäisi muutosta. Lisäksi MacIntyren mallissa oletetaan persoonan käsite muuttumattomaksi esiliberaaleista päivistä lähtien. Tässä Mendusin mukaan painotetaan muutosta maailmassa, mutta sanotaan hyvin vähän muutoksesta meissä, ja ihmiset rajoitetaan heille annettuun rooliin. Yksi yliopiston rooli on Mendusilla keskustelun ja väittelyn kontekstin lisäksi nostaa kysymyksiä tästä kontekstista itsestään. (Mendus, 1992, s. 178) MacIntyrellä on hänen mielestään tässä sekä koherenssin että kritiikin vaatimus, eikä ole selvää, kuinka stabiili tällainen kahden kombinaatio olisi. (Mendus, 1992, s. 179)

MacIntyre siis ylenkatsoo Mendusin mielestä tulevaisuusvisiossaan sitä, miten maailman muutokset tuottavat muutoksia myös meissä. Emme ole tradition perillisiä, jotka ovat vasta nyt löytäneet tradition. Olemme toistemme kanssa kilpailevien yhteismitattomien traditioiden perillisiä. Ratkaisu tähän on MacIntyrellä Mendusin mukaan tuottaa päämäärien valikoima (esimerkiksi eri yliopistot) ja yliopistojen ylitse kaareutuva tausta, jossa yliopistot voivat kehittyä. Mutta Mendus tuo tässä esiin Williamsin kritiikin: ongelmana ei ole se, miten kehittää tiettyä traditiota, vaan tunnistaa, että se on hävinnyt ulottuviltamme ikuisesti. (Mendus, 1992, s. 179) Kun siis tunnistaa ongelmia, ei voi palata ongelmattomaan tilaan. Lisäksi Mendusista on olemassa myös velvollisuus osoittaa uusia, aiemmin kysymättömiä kysymyksiä. Nämä uudet kysymykset löytyvät osaksi kulttuurisen ja sosiaalisen järjestyksen rikkoutumisen vuoksi. (Mendus, 1992, s. 180) Nostalgia on intellektuaalisesti kunniatonta: emme saa vain viattomuuden hyötyjä, vaan myös sen ennakkoluulot. Omistamamme traditio on Mendusin mielestä erilainen kuin tradition edeltäjillä. Näin on, koska me tradition edustajat olemme erilaisia. (Mendus, 1992, s.181)

MacIntyre kehottaa Mendusin mukaan kilpailevia yliopistoja yhdistymään foorumilla, jolla näkemyksiä arvioitaisiin rationaalisesti. Hänen kehotuksensa juontaa uskosta, että ilman koherenttia tradition taustaa ei jää muuta kuin vaihteleva valikoima näkemyksiä. Mendus itse taas haluaa pikemminkin sanoa, että ratkaisevimmat valintamme eivät ole teorioiden välillä vaan minuuksiemme välillä. Ja tämä valinta riippuu ratkaisevasta traditioiden konfliktista. Syy tähän ei ole se, että myöhempi traditio syrjäyttää aiemman tarjoamalla täydellisemmän vastauksen, vaan myöhempi traditio löytää uusia perspektiivejä ja synnyttää erilaisia kysymyksiä. Kun uusi perspektiivi on tunnistettu, ei voida palata sitä edeltävään tilaan. Ilman konfliktia olisimme vain passiivisia vastaanottajia emmekä voisi tulla tradition luojiksi. (Mendus, 1992, s.181)

Mendusin mielestä konfliktin tarve jakaakin vahvasti häntä itseään ja MacIntyreä. Nostalgiset kasvatuskäsitteet jakavat uskon siihen, että oikeutus löytyy jostain muualta kuin

itsestämme. Sen sijaan, että kasvatetaan tradition kanssa, pitäisi tunnistaa rajoittavat tekijät joka traditiosta. (Mendus, 1992, s.182)

Mendus on samaa mieltä MacIntyren kanssa siitä, että luento pitää elävöittää ”älykkyyden teatteriksi”, jonka primaarifunktiona on johdattaa oppilaat konfliktiin. Mutta Mendus korostaa, ettei näin ole vain siksi, että oppilaat saattaisivat ymmärtää itsensä tekstin tarjoamassa valossa, kuten MacIntyrella. Mendusin mukaan merkitystä on myös järjestyksellä, jonka oppilas uudelleen laatii. Näin hän käsittää itsensä uudelleen tuon kohtaamisen tuloksena. Me emme Mendusin näkemyksessä havaitse tekstiä vain asiana, joka informoi ehkä jotain omasta tilastamme, vaan me näemme myös oman tilamme jonain, joka voi informoida tekstiä. Me omaksumme tekstin tapana kehittää ja jalostaa omaa reflektiivistä tietoisuuttamme. Ja jos reflektiivisyys on tunnusomainen piirre modernille, tulisi kasvatuksen tarkoituksen ja roolin olla tämän kehityksen jouduttaminen. Näin tehtäessä tulee Mendusinkin mielestä vedota myös menneeseen, mutta tällöin pitää muistaa, että me omistamme menneen, mennyt ei omista meitä. Meidän tehtävämme ei siis ole palata menneeseen vaan etsiä ja luoda uutta. (Mendus, 1992, s.182) Tätä MacIntyre ei Mendusista mielestä ole selvästikään korostanut tarpeeksi.

Mendusin toinen esimerkki nousee kasvatuksen sijaan moraalifilosofiasta. Nämä tuntuvat tosin MacIntyrelläkin liittyvän kiinteästi yhteen. Tässä Mendus mielestäni osoittaa tuntevansa sen MacIntyren näkemyksen, että toivo modernin moraalifilosofian irrottamisesta sen nykyisestä epäjärjestyksen tilasta on löydettävissä moraalikäsitteidemme kontekstualisoinnista ja historiallistamisesta tavalla, joka ei luovu rationaalisesta argumentoinnista tai kiellä moraalisen edistymisen mahdollisuutta. MacIntyrellä yhteismitattomuudesta seuraa, ettei yhteensopivuutta rationaalisen debatin osalta voi olla. Hortonin kanssa Mendus esittää, että MacIntyren vaatimus ”traditioniriippuvaisesta” rationaalisuuden luonteesta ei ole MacIntyren mukaan moraalisen relativismin airut, eikä vaatimuksesta seuraa johtopäätöstä, että me olemme kriittikittömästi uponneet omien traditioidemme partikulaarisuuteen. Pikemminkin MacIntyren vaatimus on vihje tai esimerkki dialektisesta tai kriittisestä tutkimuksesta, joka voi johtaa aitoon moraaliseen edistykseen. (Horton, Mendus, 1994, s. 4) Siitä, että Mendus tuntee nämä MacIntyren vastalauseet häneen kohdistuneisiin relativismisyytöksiin, ei tietenkään seuraa, että hänestä nekään vielä riittäisivät.

6.2.3 Relativismin ongelma

Cogito-lehti kysyy MacIntyreltä haastattelussaan, että kun MacIntyre on argumentoinut filosofian ja eettisen tutkimuksen täytyvän olla yhdessä tradition kanssa ja tästä seuraavan relativismin ongelma, niin miksi hänen teoriansa ei ota vastaan relativismia – mikä on niin väärää relativismissa?

MacIntyre vastaa, että relativismin ongelma ei ole moninaisuuden näkeminen vaan eteneminen sen taakse. Se edellyttää, että nämä loppupäätelmät järkeilyn ja oikeuttamisen konkreettisten mallien moninaisuudesta tuottavat pohjan kyseenalaistaa ja muuttaa omia näkemyksiä järkeilystä ja johtopäätösten arvioinnista tai oikeutuksesta. Relativismi myös edellyttää, että samat näkökohdat johtaisivat vastustamaan väitteitä mistään totuuden todellisesta ja substantiivisesta käsitteestä. Nämä kaksi tasoa relativistisessa argumentoinnissa eivät MacIntyren mukaan ole oikeutettuja. (Cogito: Summer, 1991, s.71)

John Haldanen mukaan MacIntyren strategia kohdella relativismia on kahdenlainen. MacIntyre katsoo eri traditioiden joko tunnistavan kilpailijan ylivoimaisuuden epistemologisen kriisin kautta, jossa kilpailijalla on tehokkaammat diagnoosikeinot ja niiden käsittely. Tai jos traditio kestää tämän jatkuvan konfliktin, ottaa se aina edellisen dilemman muodon muista traditioriippuvaisista, kilpailevista moraaleista ja oman arvioivan harkinnan ja keskustelujen kautta. (Haldane, 1994, s. 97–98) Haldane esittää, että transsendenttien normien poissaolo ei sulje MacIntyrellä pois mahdollisuutta, että yksi traditio arvioidaan paremmaksi kuin toinen. Todellinen edistys tulee, kun traditio kriisissä tunnistaa omassa valossaan, että kilpailijoilla on sellaisia käsitteellisiä ja argumentatiivisia resursseja, joita siltä puuttuu. MacIntyren esimerkki tässä yhteydessä on tietenkin tomismi. (Haldane, 1994, s. 99) Ajan henki esittää Haldanen mukaan, että jos mikään käsite nousee voittoisana kilpaileviin käsitteisiin sitoutumisesta, se on postmodernia pikemminkin kuin esimodernia. Uustomismissa tätä ei, Haldanen mukaan, välttämättä nähdä pahana, kuten niiden joukossa, jotka tulkitsevat Akvinolaista postmodernin ajattelun kautta uudelleen. (Haldane, 1994, s. 100)

Carrin mukaan MacIntyren määritelmä traditiosta laajennettuna argumenttina läpi ajan tuo tilaa vastustaa relativismia. Vaikka ei ole kulttuurisesti neutraalia tai ulkoista moraalisen kehityksen käsitettä, voi olla yhä rationaalisempi sisäinen käsite. Rationaalinen moraalinen eteneminen voi tapahtua läpi dialektisen konfliktien erottelukyvyn (resolution) vaikka kilpailevien traditioiden kautta korkeamman synteessin muodossa (tämä on Carrista hyvin hegeliläistä). Tässä Carrin tuo jälleen esiin MacIntyren malliesimerkin: 1200-luvun Pariisi ja aristoteelisuuden ja augustinuslaisuuden kehittyminen siellä tomismin moraaliseksi traditioksi. (Carr, 2008, s. 110) Miten tradition ylemmyys sitten osoitetaan muille traditioille ja itselle? Teoksessa *Whose justice? Which rationality* MacIntyre tarjoaa vastaukseksi kyseessä olevien traditioiden narratiivisia historioita. Nämä narratiivit tarjoavat MacIntyrellä kaksi keskeistä tarkoitusta. Ne osoittavat sen, kuinka kunkin tradition oikeus- ja rationaalisuusteoriat toiminnassa ovat nivoutuneita toisiinsa yhden yleisen filosofisen teorian osina ja kuinka nämä teoriat kehittyvät suhteessa yhteenottoihin erilaisten kritiikkien ja ongelmien kanssa, jotka nousevat kunkin tradition sisältä ja ulkoa. Lisäksi narratiivien täytyy näyttää konfliktin paikka traditioissa ja niiden välillä sekä erilaisia tuloksia, joita

nämä konfliktit ovat tuoneet tradition halkomisessa tai hajottamisessa ja tähän asti erilaisten vertailukelvottomien ja jopa vihamielisten traditioiden välisessä integraatiossa. (MacIntyre, 1998c, s. 107) Carrin mielestä tämä MacIntyren yritys ratkaista ongelma kilpailevien kulttuuristen perspektiivien hegeliläisillä synteessin termeillä ei kuitenkaan riitä. Ei ole selvää, miten kahden yhteensopimattoman teesin ongelmat ratkeaisivat kolmannen avulla tai miksi jollain toisella vaihtoehdolla olisi korkeampi erottelukyky konflikteille. Toinen vaikeus MacIntyren konstruktivisessa hyve-etiikassa on Carrin mukaan moraaliset hyveet kykyinä, joita tarvitsee edistää sosiaalisten käytäntöjen hyödyillä. Jos tämä ei relativisoi, niin se on jälleen kehämäistä. MacIntyre ei Carrin mukaan halua laskea hyvettä taipumukseksi, joka ylläpitää kaikkia mahdollisia sosiaalisia käytäntöjä, vaan taipumukseksi, joka ylläpitää vain niitä sosiaalisia käytäntöjä, jotka ovat yhtäpitäviä hyveiden kanssa. Näin ollen emme ole varmoja hyveiden moraalisesta pohjasta. (Carr, 2008, s. 111) Tässä yhteydessä voisi viitata jälleen myös opettamisen asemaan käytäntönä.

MacIntyren selitys ei Carrin mukaan ole ehkä vain relativistinen vaan myös instrumentalistinen: se näyttää, että tarkoitus tavoitella jotain hyvettä tapahtuu siksi, että voi menestyksellä tavoitella annetun sosiaalisen käytännön päämäärää. (Carr, 2008, s. 111) Tähän kysymykseen MacIntyre on, kuten jo aiemmin mainitsin, osittain vastannut myös Millin kritiikkiä koskevassa vastineessaan. (MacIntyre, 1994, s. 284–86)

Onko MacIntyren mielestä sitten mahdollista palata modernista moraalikäsitteiden ja moraalisen argumentoinnin kohtelusta ajattomina ja kontekstittomina moraalikäsitteiden tuottamiseen rationaalisuuteen pyrkivän julkison kautta? (MacIntyre, 1964, s. 30–31) MacIntyren vastaus tähän kysymykseen oli, ainakin vielä vuonna 1964 ja 1987, että se ei ole mahdollista (MacIntyre, 1987, s. 34). Kritisoijat eivät siis ole aivan väärässä. Vaikka julkison roolia ei MacIntyren mielestä voi ajaa pois, koska se on valistuksen perintö, ei julkison vaatimia edellytyksiä enää ole olemassa eikä mitään opetussuunnitelmallista reformia kannata aloittaa. (MacIntyre, 1964, s. 34) Tästä huolimatta MacIntyre asettaa myöhemminkin vastakkain esimerkiksi valistuksen tuottaman julkison ja modernin liberalismien tuottamat kuluttajat. (MacIntyre, Dunne, 2002, s. 1) Vaikka tämän vastakkainasettelun ei olisi tarkoitus olla koulutusuudistuksen ohjelmanjulistus tai edes johtaa sellaiseen, voi se ainakin toimia herättävänä esimerkkinä.

6.3 Lisää liberalismista

6.3.1 Universaalinen käännettävyys

MacIntyren mukaan liberalismiin liittyy universaalisen käännettävyyden näkemys, niin kaupallisella kuin filosofisellakin tasolla. Taustalla on se käytännöllinen näkemys, että esimerkiksi vieraan kielen ymmärtämiseen riittää, että ymmärretään ”tarpeeksi”. Tämän tarpeeksi-sanan merkitys vaihtelee sen mukaan, onko saavutettu esimerkiksi kulloisetkin poliittiset tai taloudelliset tavoitteet.

Koulussa tämä näkyy MacIntyren mukaan esimerkiksi luottavaisessa tekstien opettamisessa myös silloin, kun opetetaan menneistä tai vieraista kulttuureista. Opettajat, jotka eivät tunne alkuperäistä kieltä, saattavat opettaa vieraasta kielestä tehdyn käännöksen avulla kieleen liittyvän kulttuurin asioita oppilaille, jotka eivät myöskään (ainakaan vielä) tunne alkuperäistä kieltä. (MacIntyre, 2001, 327–328) Käännöksen tapa oikeuttaa modernille tradition väärinymmärryksen. Historiallisen kontekstin abstrahointi poistaa alkuperäisen lokuksen, joten tunnetta lingvistisistä komplekseista ei synny (käännöshän on ne kätevästi poistanut). Oppilas siirtyy nopeasti Homeroksesta Machiavelliin. MacIntyrelle tämä ei voi olla uudelleen johdatusta menneiden kulttuurien traditioihin vaan pikemminkin retki museoteksteihin, jotka on tehty kontekstittomiksi. (MacIntyre, 2001, s. 385–386)

Mutta estääkö kulttuuristen ilmausten eroavaisuus objektiivisen arvon esimerkiksi hyveeltä? Carr vertaa MacIntyreä tässä Martha Nussbaumiin: pitäisikö olla hyveellinen hyveen itsensä vuoksi, ei sosiaalisen käytännön vuoksi? Kysymys nousee MacIntyren yrityksestä oikeuttaa hyve sisäisenä sosiaaliselle käytännölle. (Carr, 2008, s. 112) Tässä yhteydessä tosin luullakseni sopisi muistuttaa jälleen MacIntyren vastauksesta Millerin kritiikkiin käytännön päämäärätietoisuudesta. (MacIntyre, 1994, s. 284) Haldane muotoilee kysymyksen vaikeuksista MacIntyren radikaalisti erilaisten yhteisöjen ideassa: Mikä tarkalleen ottaen on kriteeristö, jolla eri kulttuurit ja yhteisöt tunnistetaan ja määritellään? Mihin me lopumme ja muut alkavat? Tietysti aika ja maantiede erottavat, mutta nämä empiiriset faktat ovat Haldanen, kuten Kellynkin (Kelly, 1994, s. 137), mukaan itsessään filosofisesti triviaaleja. Haldanen mielestä MacIntyren täytyy näyttää, että näiden spatio-temporaalisten seikkojen takana on olemassa erottamisen näkökohtia, jotka konstituoivat yhteismitattomia eroja. Wittgensteinilta ja Davidsonilta tuttu päättely ehdottaa, ettei tämä ole mahdollista. MacIntyre vetoaa siis Davidsonin tulkinnallisen argumentin sijaan kulttuurisen erilaisuuden lingvistiseen kriteeristöön: kulttuuri eroaa omasta sikäli kun ymmärretään, mitkä puhujat kuuluvat tähän kulttuuriin. (Haldane, 1994, s. 95) Eli lingvistisyys

ei ole MacIntyrelle vain ongelmien aiheuttaja, kuten edellä, vaan siinä sijaitsevat myös ratkaisun avaimet.

Vaikeus kuitenkin koskee Haldanen mielestä tässä jotakuta, jonka edellytetään ymmärtävän kuulemansa, mutta joka ei tiedä, kuinka sitoutua siihen – tai sitoutuako siihen lainkaan. Esimerkiksi oletuksessa epävarmasta tai kahden vaiheilla olevasta ihmisestä tällainen tilanne on jopa ymmärrettävä. Tällöin MacIntyren tilanne (oppimisen nousu luottamuksesta johdattajaan) on Haldanen mukaan kuitenkin joko ristiriitainen tai päättyy jälleen relativismiin. Vaikka juuretonta tiedon vastaanottajaa ei olisi (mikä sulkee pois realistisen ratkaisun), ei traditiolla tällöin kuitenkaan ole mitään sanomista tällaiselle henkilölle eikä hän sitä suuremmalla syyllä voi tehdä rationaalista valintaa. (Haldane, 1994, s. 96–97) Toisesta perspektiivistä katsoen rationaalinen tutkija, tai tässä tapauksessa oppilas, löytää Haldanen mukaan itsensä kohtaamasta kilpailevia moraalisia järkeilyjä, joiden välissä on mahdollista tehdä rationaalinen valinta. Tämä tarkoittaa, että joko kilpailijoilta puuttuu minkäänlainen rationaalisuus tai niiden rationaalinen sisältö on sisäistä niille (joko ei-rationalismi tai relativismi). (Haldane, 1994, s. 97) On siis oikeutettua kysyä, kuinka on mahdollista, että joku, jonka moraaliset uskomukset ja käytäntö ovat informoituja ja rajoitettuja hänen oman partikulaarisen näkemyksensä käsitteiden ja standardien taholta, voisi hankkia kyvyn ymmärtää näkemyksensä jostain ulkoisesta ja kilpailevasta näkökulmasta. MacIntyren vastaus on, että läpi filosofisen harjoittelun ja moraalisen mielikuvituksen joku saattaa (silloin tällöin) olla kyvykäs oppimaan, mitä on tai oli ajatella, tuntea ja toimia jostain vaihtoehtoisesta näkökulmasta käsin. Tehdessään näin hän hankkii mahdollisuuden ymmärtää omaa traditiota kilpailijan perspektiivistä. Tästä esimerkkinä on antropologin mahdollisuus oppia sekä vaihtoehtoisia tapoja erilaisesta kulttuurista että uusi tapa nähdä oma kulttuuri. Tämän kuvittelun harjoittelu mahdollistaa MacIntyren mukaan sen, että voidaan ymmärtää omia fundamentaalisia, moraalisia positioita jostain ulkoisesta ja oudosta näkökulmasta. Tämä on yhä luonteenomaisesti tarpeellista niille, jotka sitoutuvat tutkimukseen, joka lähtee tietystä moraalisesta näkökulmasta ja tavoittelee ensin tunnistamista ja sitten sen rajoitusten ylittämistä. (MacIntyre, 1998g, s. 219) Tämän näkemyksen hän on kuitenkin osittain saanut juuri Haldanelta, jolle hän erityisesti mainitsee kiitollisuutensa aiemman näkemyksensä virheellisyyden selväksi tekemisestä. (MacIntyre, 1994, s. 294) John Haldanen mukaan kenen tahansa, joka hyväksyy sen teesin, että kaikki tutkimus harjoitetaan jonkun tietyn tradition näkökulmasta käsin, täytyy ymmärtää ”kilpailevien traditioiden tilanne” yhtenä syynä, joka houkuttaa relativistiseen näkemykseen (MacIntyre, 1994, s. 97). MacIntyre toteaa, että ei tarvitsekaan olla ilman minkäänlaista traditiota, kuten hän väärin luuli teoksessa *Whose justice? Which rationality?*, vaan pitää vain olla kykenevä sijoittamaan itsensä kuvitelmaan noiden elävien, kilpailevien traditioiden tilanteessa, jotta ymmärtäisi, kuinka näissä traditioissa asiat ovat. (MacIntyre, 1994, s. 294) MacIntyre on käsitellyt tätä ongelmaa ja sen mahdollista ratkaisua toista

kautta myös tekstissään ”How to Seem Virtuous Without Actually Being So”, jota käsittelin edellä hyveitä koskevassa luvussa. Mielenkiintoista minusta näissä eri lähteissä on se, että edellä mainitussa MacIntyre näkee juuri modernin moraalin ongelmana kykenemättömyyden ratkaista tällaisia tilanteita, vaikka alun perin häntäkin on valistettu tällaisen tilanteen kohtaamisen ongelmista. Hän siis argumentoi samantyyppisesti kuin mainitsin luvussa 3.2, jossa Katayama esittää tällaisten dimemmojen ratkaisemattomuuden juuri MacIntyren oman näkemyksen ongelmana (Katayama, 2003, s. 328).

6.3.2 Liberaali hyvä

Liberalismin tavoite on MacIntyren mukaan tuottaa poliittinen, oikeudellinen ja taloudellinen kehys, jossa myönnyttään samaan rationalistiseen näkemykseen. Erilaisten yhteensopimattomien näkemysten rinnakkaiselo hyväksytään, mutta esimerkiksi hallituksella on vastuu kouluttaa sellaisia moraalisen yhteisön jäseniä, että he voivat elää tämän hyvän käsitteen määrittämää elämää, jona voidaan pitää privaattia teoriaa, kullekin yksilölle tai ryhmälle omaa, mutta yksikin yritys ilmentää tätä käsitettä yleisessä elämässä kielletään.

Liberaali individualismi onkin MacIntyren mielestä itse asiassa oma laaja-alainen hyvän käsite, jonka toleranssi kilpaileville hyvän käsitteille julkisella areenalla on kuitenkin vahvasti rajattu. Jokainen yksilö on tasa-arvoisen vapaa ehdottamaan sellaista hyvän käsitettä, mikä häntä miellyttää, johdettuna mistä vain hänen kannattamastaan traditiosta, kunhan tämä näkemys on lopun yhteisön kanssa sopusoinnussa eikä muotoile heidän elämäänsä uudelleen. (MacIntyre, 2001, s. 336) Jokaisella on siis lupa valita, kunhan valitsee oikein.

Liberaali normi muodostuu näin heterogeeniseksi. Ihmisen hyvä on heterogeeninen, koska itsen päämäärät ovat heterogeenisiä. Normina on liberaaliin sosiaalisen järjestyksen kulttuuriin koulutettu ihminen ja hänen kehittymisensä sellaiseksi henkilöksi, jonka mielestä tämä hyvyyden valikoiman tavoittelu vaikuttaa normaalilta. Tämä hyvyyden valikoima on sopiva omaan piiriinsä, itsenäinen toisiin valikoimiin nähden ja harjoitettu omassa ympäristössään. Se ei ole hyvää yli muiden, jotain, mikä tarjoaisi yhtenäisyyttä yli toisten elämien.

Liberaali itse taas liikkuu piiristä toiseen lokeroiden asenteitaan, summaten etuoikeutensa ja käyden kauppaa ja neuvotteluja. On tärkeää, että kaupankäynnillä on säännöt, jotka mahdollistavat yksilölle tai tietylle ryhmälle mahdollisimman hyvän tehokkuuden sen määritessä etuoikeuksistaan. Tehokkuus on yksi liberalismin keskeisiä hyveitä. (MacIntyre, 2001, s. 337) liberaali persoona kohtaa kaikkien traditioiden väitteet samantarvoisina (MacIntyre, 2001, s. 393) MacIntyren mielestä on siis vallalla näkemys, että äärimmäisissä moraalikysymyksissä emme voi argumentoida, voimme

ainoastaan valita. Valintamme on välttämättä sattumanvarainen, ja siinä mielessä emme voi antaa syytä valintaan tavalla tai toisella. Tehdäksemme näin meillä pitäisi olla kriteeristö, joka on moraalisisessa mielessä ylivoimaisempi kuin oma ylivoimainen kriteeristömme, ja tämä on MacIntyren mukaan järjetöntä. MacIntyren esityksessä tästä seuraa, että faktuaaliset väitteet eivät aiheuta moraalisia väitteitä eikä moraalisia väitteitä voi palauttaa rationaalisesti faktuaalisiin tai ei-moraalisiin väitteisiin (MacIntyre, 1998a, s. 33)

Tästä doktriinista voidaan MacIntyren mukaan vetää nyt kaksi johtopäätöstä. Ensinnäkin sillä on paljon yhteistä Sartren eksistentiaalimin kanssa: Valinnan ehdottomuus ja sattumanvaraisuus yksilön moraalisisessa elämässä yhdistävät mannermaista ja brittiläistä analyyttistä filosofiaa. Niitä yhdistää ajatus yksilöstä ennen historiallisia tapahtumia, arvojen valinta sekä se, ettei faktoja rajoiteta. Toiseksi tulee kysymys siitä, kuinka tämä moraalinen näkemys johtaa aktuaaliseen moraaliseen tilaan monilla yhteisömmme ihmisistä. (Heille) heidän moraaliset periaatteensa ovat nimittäin täysin erillään heidän olemassaolonsa faktoista, ja he vain hyväksyvät mielivaltaisesti yhden periaatteiden ryhmän ja hylkäävät toisen. He vahvistavat tämän tai tuon *pitäisi*-ajatuksen, mutta heidän moraalillaan ei ole perustaa. (MacIntyre, 1998a, s. 33) MacIntyren mukaan poliittisesti kehittyneet länsimaiset yhteisöt ovat kuitenkin vain oligarkioita naamioituneina liberaaleiksi demokratioiksi. Eliitti determinoi niiden vaihtoehtojen kenttää, joiden välillä äänestäjien sallitaan valita. (MacIntyre, 1998h, s. 237) Individualistinen ja minimalistinen käsitys yhteisestä hyvästä on liian heikko tuottamaan riittävää oikeutusta sellaiselle uskollisuudelle, joka poliittisella yhteisöllä täytyy olla kukoistaakseen. (MacIntyre, 1998h, s. 242)

MacIntyre esittää, että siellä, missä liberaalit teoreetikot korostavat oikeuksia, vetoavat universaaleihin ja persoonattomiin periaatteisiin sekä sanovat jokaisen yksilön saavuttavan oman käsityksensä omasta hyvästä, siellä kommunitaristit painottavat ihmisten välisiä suhteita ja argumentoivat partikulaarien ryhmien ja yksilöiden välisten partikulaarien siteiden tärkeyttä. Koska he ovat halukkaita vahvistamaan palautumattomasti sosiaalisten hyvien asioiden eksistenssiä, he argumentoivat, että epäonnistuminen näiden hyvien asioiden saavuttamisessa johtaa puutteelliseen sosiaaliseen järjestykseen. (MacIntyre, 1998h, s. 244) Tämän perusteella MacIntyre kuitenkin omasta mielestään olisi jonkinlainen kommunitaristi, vaikka hän Knightin mukaan sitä vastustaa. Kelly puolestaan nimenomaan näkee MacIntyren liian vahvan historismin hänen kommunitarisminsa syyksi. (Knight, 1998, s. 20–21 ja Kelly, 1994, s. 137) Tässä lieenee kysymys kommunitarismin eri muotojen tulkintaeroista. MacIntyre erottaa itsensä voimakkaasti totalitarismista poliittisissa yhteyksissä ja sanoo itsensä irti kommunitarismin muodoista, joissa voimistetaan heidän ehdotuksiaan valtion politiikan avulla. (Wain, 2003, s. 236, ks. myös MacIntyre, 1994, s. 302–303)

6.3.3 Vastakritiikkiä

Näistä MacIntyren liberalisminäkemyksistä on kuitenkin esitetty kritiikkiä. Strike esittää, että näkemysten autonomia ei tarkoita itsensä oivaltamista ”de novo” eli alusta asti. Vain muutamat liberalistit ajattelevat Striken mukaan näin, esimerkiksi Rawlsille autonomia ei ole poliittisen liberalismiin sitoumus. (Strike, 2008, s. 118) Siten myöskään väitetty moraalinen universalismi ei ole Striken mielestä yksiselitteistä. Näkemys jostain ulkopuolelta tai ei mistään, universalistinen abstraktio, on kiistanalainen väite. Striken mukaan Rawlsin kantilainen konstruktivismi ei etsi esiolevaisia tai ennaltamäärättyjä universaaleja periaatteita, vaan ehdottaa periaatteita, jotka kaikki voivat hyväksyä. Suurin osa liberalisteista haluaa yhteisöä luonnehdittavan kestäväällä pluralismilla. Oikeudenmukaisuuden normien täytyy siis olla normeja kaikille; traditio, yhteisö ja sitoumukset otetaan mukaan, mutta oikeudenmukaisuus on oikeudenmukaisuutta kaikille. Strike korostaa, että myös kommunitaristit jakavat tämän. (Strike, 2008, s. 118) Kommunitarismi vastustaa Striken mukaan ulkoisia kritiikinlähteitä, ja tämä estää universaaleja periaatteita ja muiden kulttuurien viisautta vaikuttamasta. Sisäisen kritiikin puuttuvat resurssit lisäävät täten sortoa ja dominointia. Koherentin kommunitaristisen näkemyksen täytyykin Striken mielestä selittää ensinnäkin se, kuinka kulttuuristen normien kritiikki mahdollistetaan, ja toiseksi se, kuinka eri kulttuurit, jotka hallitsevat yleistä tilaa, voivat elää sopuisasti yhdessä. Tämä ei ole ”ei mistään -näkemys” myöntämistä, mutta sen täytyy alkaa etsiä yhteisiä oikeudenmukaisuuden normeja, joita eri yhteisöt voisivat jakaa. (Strike, 2008, s. 119) Liberaalien, jotka kieltäytyvät hyväksymästä ”ei mistään -näkemystä”, täytyy Striken mielestä puolestaan selittää, kuinka oikeudenmukaisuuden normit vahvistetaan ilman vetoamista tähän. (Strike, 2008, s. 119) Molemmat kuitenkin sitoutuvat Striken selityksessä normeihin kulttuurisine juurineen ja sosiaalisesti tuotettuine identiteetteineen. Molemmat etsivät kaikkien hyväksymiä oikeudenmukaisuuden normeja ja tapoja sitoutua argumenttiin, dialogiin ja kritiikkiin välttämällä Striken hienoa ilmausta seuraten, relativismin Skyllaa ja ”ei mistään -näkemys” Kharybdistä. (Strike, 2008, s. 119) Striken liberalismi vastustaa näkemyksiä, jotka eristävät normit ulkopuoliselta kritiikiltä. Liberalismi voi luoda käytäntöjä ja instituutioita, jotka tuovat eri kulttuurit ja traditiot saatavammiksi, mutta vähemmän auktoriteettisiksi. Sillä ei ole Striken mukaan kulttuurista laatukontrollia tai ohjetta siihen, mikä on hyvää. (Strike, 2008, s. 119) Tähän MacIntyrellä on tietysti paljonkin sanottavaa koskien liberalismiin hyvän käsitteitä ja liberalismiin muuttumista traditioksi. (ks. esim. Horton, Mendus, 1994, s.8 ja Cogito, 1991, s. 70 ja MacIntyre, 2001, s. 336–337)

Kommunitarismissa on Strikenkin mukaan puolensa. Siinä oppiminen valitsemaan viisaasti sisältää normien ja kriteerin arvioinnin mestaruuden. Rationaalisuus, normit ja arviointikriteerit sekä niiden merkitykset ovat kulttuurisia artefakteja, jotka hankitaan. Episteen perspektiivin

muodostus yhteisön kautta – tästä rakentuu Strikellekin kommunitarismien ydin. Liberaali neutraalius takaa hänen mielestään tarpeellisesti äänien Baabelin säilymisen, mutta se ei kuitenkaan luo sitä. Myös Strike kuitenkin tunnustaa, että ideoiden markkinapaikalla neutraalius ei aina huomioi sitä, että vielä ilman riittävää arvostelukykä ovat saattavat kokea imagon ja pakkauksen ratkaisevammaksi kuin olemuksen ja vakavan argumentin. Meidän kulttuurimme saattaa olla markkinoiden ethoksen ohjaama, lukuun ottamatta tehokkaiden yhteisöjen arvokkaiden arvojen edistämistä. (Strike, 2008, s. 120) Vaikka julkinen koulutus tuottaa homo economicuksen eli rationaalisen ihmisen, joka ajaa takaa omia materiaalisia mielihyviä ohjattuina kohti yksilöllistä menestystä, niin Striken mielestä mukana ovat myös liberalistisen kasvatuksen tavoitteet eli kansalaisuus, maku, kohteliaisuus, maailmankatsomus (poliittinen, filosofinen ja historiallinen ja niin edelleen), ja ne nähdään ihmisen pääoman ytimenä ja hyvinvoinnin perustana. (Strike, 2008, s. 121) MacIntyrenkin esittämä kommunitaristinen väite siitä, että egoismi ja hallitseva individualismi ovat keskeisiä liberalistisia arvoja tai ydin liberaalin persoonan käsitteelle, ei Striken mukaan ole totta. Pikemminkin sellaisessa yhteisössä, joka on sekä liberalistinen että kapitalistinen on vähemmän todennäköistä, että lapsi kasvaa yhteisössä, joka tuottaa niiden arvokkaiden käsitteiden vahvan hyväksynnän ja siirron, jotka koskevat ihmisen kukoistusta. Tällöin markkina-arvot tulevat helposti oletusarvoiksi. Liberalismi ei kuitenkaan puolla tätä, vaikka se saattaa ruokkia sitä. (Strike, 2008, s. 121) Tämä tosin mielestäni kuulostaa hieman sofistiselta vastalauseelta tai lentävältä lauseelta: älkää tehkö niin kuin minä teen vaan niin kuin minä sanon. Lisäksi Strikella näyttäisi olevan samaa ongelmaa kuin Taylorilla, jolle suunnattu huomautus siitä, ettei ole mahdollista istua kahdella tuolilla yhtä aikaa, lienee jälleen aika tuoda esiin (MacIntyre, 1994, s. 287).

6.3.4 Yhtenäisyyden tavoittelu

Miten liberaali julkisuuteen ulottuva yhtenäisyys sitten eroaa julkison tuottamista yhtenäisistä mielipiteistä? Tätä kysymystä mielestäni avaa MacIntyren kuvaus liberaalin yliopiston toiminnasta. Liberaalin yliopiston toteuttama uskonnollisten testien poisto yliopistojen opettajilta varmisti tietyn yhtenäisyyden asteen uskomuksissa, joita opetussuunnitelma edisti tai kehitti läpi tutkimuksen. Silloin tätä astetta, joka ilmensi tiettyä traditiota rationaalisessa tutkimuksessa tai rajoitettua traditioiden joukkoa, lakattiin testaamasta. Testien poisto aiheutti sitä käyttäneille intellektuaalisen konfliktin, mutta tässä konfliktissa ei systemaattisesti suunniteltu tai arvioitu kilpailevia traditioita, vaan uskomusten ja sitoumusten huomioon ottaminen poistettiin näkyvistä. Korrespondenssin käsite objektiivisuudesta luokahuoneissa vaati opettamaan aivan kuin todella olisi olemassa jaetut, rationaaliset, kaikkien opettajien hyväksymät ja kaikille oppilaille hyväksyttävissä olevat standardit.

(MacIntyre, 2001, s. 399) Mielestäni tässä tulee jälleen esiin kritiikin tärkeys MacIntyren ajattelussa. Yhteisön pitäisi kyetä artikuloimaan sen keskeiset konfliktit ja kohdata ne rationaalisesti, ja tämä edellyttää MacIntyren mielestä julkison olemassaoloa. Rationaalisen keskustelun ja arvottamisen sijaan moderni yhteisö suosii kaupankäynnistä tuttua neuvottelua ja tinkimistä tai hallitsevan eliitin määräysvaltaa. Tällä hallitsevalla eliitillä MacIntyre tarkoittaa esimerkiksi yleistä mielipidettä. (MacIntyre, Dunne, 2002, s. 16) Tässä tulee jälleen mielestäni esiin yhteys Habermasiin. (ks. Habermas, 2004, s. 200 ja s. 355)

Liberalismi toimii helposti valepukuna markkinavoimille, ja näin se MacIntyren mukaan pimittää kansalaisilta tiedon arkielämän säätelijöiden pakottavasta voimasta: kuka kantaa minkäkin taakan ja kuka saa haltuunsa mitäkin resursseja. Lainsäätäjä määrää näistä asioista, ja tästä sitoumuksesta täytyy saada tietoa. (MacIntyre, Dunne, 2002, s.13) Liberalismi edesauttaa myös kätkemään yhteisön merkitystä eli sitä tosiasiaa, että on joitain vain yhteisön avulla toteutettavia velvollisuuksia ja hyötyjä. MacIntyre toteaa, että oppilaan tai kansalaisen täytyy oppia, kuinka tunnistaa nämä yhteisön tarpeet sekä eritellä ne vähemmän ja enemmän pakottaviin. Oppilaan olisi hyvä oppia, kuinka löytää oma tiensä poliittisessa systeemissä. (MacIntyre, Dunne, 2002, s.14) Kolmas MacIntyren esiintuoma liberalismiin tuottama harhakäsitys on idea siitä, että koulut ovat sitoutuneet tuottavuudella mittaamiseen. Tämä viittaa abstraktiin konseptiin, jonka mukaan koulu toimii syöte–vaste-järjestelmänä tai koneena, jonka toiminnot on muutettava mitattavaan muotoon eli testeiksi ja niiden tuloksiksi. Tällöin häviää näkyvistä päämäärä: oppilaan voimien kehitys päästä päämääräänsä, joka ei välttämättä ole mitattavissa testeillä. Testataanko lopulta kykyjä opeteltavista asioista vai kykyä päästä kokeesta läpi? (MacIntyre, Dunne, 2002, s. 4) Koululle liberalistisena tai utilitaristisena instituutiona tällä asialla ei ole juurikaan väliä, mutta opettajalle, joka on instituutiota vastassa, tai oppilaalle sillä voi – tai ainakin pitäisi – olla väliä. (MacIntyre, Dunne, 2002, s. 8 ja MacIntyre, 1964, s. 1)

Yksi MacIntyren edellä esittämä ongelma on siis, kuten Knight asian esittää, valinnan tekeminen eri elämänmuotojen välillä: toisaalta välttää solipsismia ja toisaalta omistaa sosiaalisia suhteita. Syy siihen, miksi MacIntyre ei hyväksynyt nietzscheläisyyttä, vaikka hän ei löytänytkaan vastausta sen perspektivismiin, onkin Knightin mukaan se, että sen oletukset sulkevat pois yhteisön käsitteen muuna kuin keskinäisenä kamppailuna. Sen sijaan hyveiden traditio pitää yllä sosiaalisia suhteita. MacIntyre ei siis tavoittele Knightin mukaan Nietzschen kumoamista, mutta hän näkee tarpeellisena Aristoteleen tradition parantamisen kumoamalla joitain sen kohtia, esimerkiksi Aristoteleen epäonnistumisen ajattelussaan omien kulttuuristen lähtökohtiensa yli. Kuten Marx ja Aristoteles, MacIntyre ajattelee Knightin mukaan, että nyky-yhteiskunta on radikaalisti erilaisten sosiaalisten ja ideologisten konfliktien kauttaaltaan läpikäynyt eikä Aristoteleen metafysiikka anna keinoja ymmärtää niitä. (Knight, 1998, s. 9- 10)

Vastauksen kysymykseen, kenen rationaalisuus, Knight tiivistää seuraavasti: Aristoteleelle ihmisen ja Nietzschelle joukon tai lauman. Nietzscheläisyys on liberalismien perillinen. (Knight, 1998, s. 15) MacIntyren käytäntöjen järjestelmä on tässäkin kysymyksessä jälleen tarkoitettu sosiaalisesti ilmentymäksi rationaalisuudesta. (Knight, 1998, s. 15) Tässä kohtaa Knight kysyy, ovatko MacIntyren kaikki totuusväitteet suhteessa kulttuurin partikulaarisuuteen. Tästä kysymyksestä nousee Knightin mukaan valistuksen kritiikki. Sitoutuuko MacIntyre valistuksen projektiin? Tästä kysymyksestä nousee nietzscheläinen kritiikki. (Knight, 1998, s. 16) Knight esittää, että MacIntyre ei hyväksy Nietzschellä perspektivismiä, mutta kuitenkin genealogisuuden. (Knight, 1998, s. 17)

Haldanen mukaan MacIntyren analyysissa liberalismi nojaa epäkoherenttiin rationaalisten toimijoiden selitykseen, joka näkee heidät itsenäisinä sosiaalista konteksteistaan ja tuo heidän keskustelunsa a-historian ja järkeilyn transsendenttien normien alaiseen vastuuseen. Näistä edellytyksistä seuraa epäjohdonmukaisuus – mukaan lukien sosiaalisten käytäntöjen hajoaminen. (Haldane, 1994, s.95)

6.3.5 Liberalismin suhde traditioon

MacIntyren liberalisminäkemyksestä seuraa pessimismi modernin suhteen ja historian ja sosiaalisen kontekstin tärkeys MacIntyrelle. Hortonin ja Mendusin mukaan MacIntyre eksplisiittisesti vastustaa sitä uskomusta, että moraaliset käsitteet olisivat ajattomia, rajattomia, muuttumattomia ja määrättyjä käsitteen lajien taholta, eli että moraalisia käsitteitä voitaisiin tutkia ja ymmärtää erillään niiden historiasta. Se on pysyvä teema MacIntyren työssä ja niin myös kasvatusfilosofiassa. (Horton, Mendus, 1994, s. 1- 2) MacIntyre asettaa vastakkain modernin moraalin käsitteet ja Aristoteleen teleologisine ihmiskäsityksineen korostaakseen modernin moraaliteorian köyhyyttä. Tässä näkemyksessä hyveet ovat luonteen erinomaisuuksia, jotka mahdollistavat ihmiselle liikkumisen kohti maaliaan ja jotka ovat oleellinen osa tuon maalin saavutusta. (Horton, Mendus, 1994, s. 6) Jälkivalistuksen ajalla tämä aristoteelinen moraalin käsite on syrjäytetty teleologian vastustuksella ja kieltämällä, että meillä olisi mitään spesifiä tai tunnistettavaa päämäärää meidän valintojemme ulkopuolella. Tässä tulee jälleen esiin MacIntyren näkemys siitä, että siellä missä Aristoteles ymmärtää ihmisen olentona, jolla on määritelty funktio, jonka hän täyttää tai kieltää, näkee moderni moraalit ihmisen rationaalisen agenttina, jolla ei ole todellista tai määriteltyä päämäärää omasta tahdosta itsenäisenä. Tämä muuttaa MacIntyren mukaan moraalin ymmärtämistä. (Horton, Mendus, 1994, s. 6) Jälkivalistuksen ihminen ei siis elä ulkopuolisen teloksen säätelemänä vaan hänen omien sisäisten syidensä sanelemana. Lopputuloksena on MacIntyrellä Hortonin ja Mendusin mukaan

siirtymä yksittäisestä, tahdosta riippumattomasta teleologiasta sisäisesti annettuun rationaalisuuteen. Emme voi enää koherentisti tehdä eroa sen välillä, mitä olemme ja mitä meidän pitäisi olla, kuten Aristoteles teki. Ymmärryksemme hyveistä on siis epämuodostunut, ja moraalinen kieleemme on rappeutunut epäkoherentiksi sääntöjen ja periaatteiden joukoksi osattomana siitä teleologisesta taustasta, jossa ne alun perin ovat saaneet merkityksensä. Horton ja Mendus tuovat esiin, että ilman tätä taustaa emme MacIntyren mukaan löydä itsellemme turvallista lähtökohtaa ratkaista kilpailevien moraaliasetelmien välillä. Näin lopulta tulee esiin nykyisen moraaliargumentin loputon ja viime kädessä turha luonne. (Horton, Mendus, 1994, s. 6-7)

Tässä itselleni nousee mieleen seuraava kysymys: Jos tausta tai traditio on vain lähtökohta, josta MacIntyren näkemyksessään lähdetään liikkeelle etsimään omaa hyvänsä, niin miksi ei ”huonompikin” traditio, kuten sellaiseksi muuttunut liberalismi, voisi toimia sellaisena? Jos traditio on ”vain” lähtökohta, sen ei edes tarvitse kyetä antamaan kaikkia vastauksia tai vastausien mukanaantuomien ristiriitojen käsittelykeinoja, vaan ne tulisivat matkalla. Kykenisikö ihminen omaksumaan nämä käsittelykeinot myöhemmin muista traditioista? Siis ottamaan hyviä vaikutteita tai uusia ratkaisukeinoja ja etenemään, kuten tomismissa oletetaan tässä onnistuttavan? (MacIntyre, 2001, s. 393 ja MacIntyre, 1998g, s. 219 ja Cogito, 1991, s. 68 ja Horton, Mendus, 1994, s.12)

Hortonin ja Mendusin mukaan MacIntyre sanookin individualistisia liberalisteja vastaan, ettei rationaalisuutta itsenäisenä traditiosta ole, ”no view from nowhere”. Ei myöskään ole sääntöjen ja periaatteiden joukkoa, joka suosittelee itseään kaikille riippumatta heidän hyvekäsitteistään tai -käsitteistään. Liberalistinen lupaus tuottaa neutraali rationaalisten periaatteiden runko, jossa erilaiset hyvän käsitteet voisivat kukoistaa, on lupaus, jota ei Hortonin ja Mendusin mukaan MacIntyren näkemyksen mukaan voida lunastaa. (Horton, Mendus, 1994, s. 7) Tähän sopii mielestäni myös jälleen MacIntyren Taylorille suunnattu huomautus, ettei ole mahdollista istua kahdella tuolilla. (MacIntyre, 1994, s. 287). Traditio on siis vastakkain valistuksen ja liberalistisen ajattelun kanssa, mutta teoksessa *Whose justice? Which rationality?* tämä kanta näyttää Hortonin ja Mendusin mukaan käyneen läpi muutoksen. Nyt MacIntyre argumentoi liberalismiin itsessään muuttuneen traditioksi, vaikkakin syvästi ja täysin virheellisesti, koska se kieltää oman statuksensa traditiona ja koska siltä puuttuvat käsitteelliset resurssit ratkaista sen omat sisäiset erimielisyydet ja jännitteet. (Horton, Mendus, 1994, s.8) MacIntyre on valottanut tätä kysymystä Cogiton haastattelussa.

Cogito ihmettelee, että valitukset modernista sekulaarista liberaalista etiikasta perustuvat siihen, että se ei muodosta traditiota (*After Virtue* ja *Gifford Lectures*), mutta sitten puhutaan liberalismiin transformaatiosta traditioksi (*Whose justice? Which rationality?*). MacIntyre vastaa, että täytyy erottaa toisistaan liberaali individualistinen modernin kulttuuri ja liberalismi muuttuvana teorian runkona tai rakenteena, ilmaisuna teoreetikkojen joukon käytännöistä, jotka käsittelevät liberalismiin doktriineja 1700-luvusta tähän päivään. Tietysti näiden kahden välillä on läheinen

suhde. Aiemmat liberalistiset ajattelijat olivat avoimia tradition vihollisia. Esimerkiksi Sidwicken mukaan ”periaatteet tulevat pian olemaan kaikki ja traditio ei mitään”. Näin aiempien liberalistien mukaan, mutta samalla liberalismi teoriana ilmentyi itsessään jatkuvana ja nyt usein dominoivana tutkimuksen traditiona. Joten tässä ei ole perustavaa yhteensopimattomuutta liberaalin kulttuurin antitraditionaalisen luonneselityksen (*After Virtue*) ja liberalistisen intellektuaalisen tradition luonteesta ja kehityksestä esitetyn selityksen (*Whose justice? Which rationality?*) välillä.” (Cogito, 1991, s. 70)

Tässä yhteydessä MacIntyre ottaa esiin myös Masonin ja Mullhallin näkemyksen hänen julkaisuidensa keskinäisestä suhteesta. Heidän mukaansa MacIntyre vetäytyy teoksessaan *Whose justice? Which rationality?* siitä kritiikistä, jota hän esitti liberalismia vastaan *After Virtue*ssa. Mason ja Mulhal ovat kuitenkin MacIntyren mukaan sekaantuneet juuri tässä hänen tradition käsitteessään, jossa liberalismi siis voi olla siis kahtalaista. On siis liberalismi, joka on joukko sopimuksia, joista ollaan eri mieltä, ja sitten on liberalismi sosiaalisen elämän muotona. Edellinen rakentuu osittain sen jatkuvista sisäisistä debateista kilpailevien yhteismitattomien näkemysten välillä. (MacIntyre, 1994, s. 292) Teoksessaan *Whose justice? Which rationality?* MacIntyre siis mielestään ei vetäydy, vaan lisää ja laajentaa kritiikkiä, jota kehitti *After virtue*ssa liberalismia vastaan. (MacIntyre, 1994, s. 293)

MacIntyren vastalauseet nykyaikaista liberalismia kohtaan ovat Hortonin ja Mendusin mukaan kauaskantoisia. MacIntyre vastustaa ensinnäkin liberalismiin itsen käsitettä eli sitä, että moraalisia arvoja johdetaan yksilöllisestä valinnasta tai päätöksestä. Sitten hän vastustaa liberalismiin ihmisen teloksen kieltoa, joka johtaa liberalismiin kyvyttömyyteen eritellä tyydyttävästi se, mitä me olemme ja mitä meidän pitäisi olla. Lopulta hän vastustaa liberalismiin sosiaalisen kontekstin halveksuntaa ja huomiotta jättämistä, joka johtaa liberalismiin kyvyttömyyteen tunnistaa täysin sitä, mikä on ”annettu” rooli moraalisisessa elämässä. (Horton, Mendus, 1994, s. 8)

Täten MacIntyre ehdottaa Hortonin ja Mendusin mukaan vain ilmaisevan tai emotivistisen valistusajattelun, ”itsen yleensä”, ja liberalistisen teorian partikulaarin tilalle itsen narratiivista käsitettä. Yksinomaan abstraktin ja sääntöjen hallitseman modernin etiikan tilalle hän ehdottaa hyveiden keskeisyyden palauttavaa etiikkojen käsitystä, ja epäsosiaalisen individualismin sijasta hän vetoaa traditioihin. Nämä kolme käsitettä – narratiivisuus tai kerronta, käytäntö ja traditio – sijaitsevat hänen moraaliteoriasa kehityksen ytimessä, ja kuten on tullut esiin, myös kasvatusteorian ytimessä. (Horton, Mendus, 1994, s. 8)

Miksi tämä ei onnistu? Kysymys viittaa sekä tämän luvun otsikkoon eli siihen, miksi MacIntyren näkemykset eivät nykymaailmassa toimi, että siihen, miksi nykymaailma ei MacIntyren mielestä toimi. MacIntyren mielestä modernissa valloille päässyt utilitaristinen työnkuva pelkkine ulkoisine päämäärineen on levinnyt koko yhteiskuntaan, ja näin utilitaristinen yksilö joutuu

yhteisönsä sortamaksi. Näin siitä huolimatta, että moderni yksilö nähdään hedonistisena, itsenäisiä valintoja tekevänä yksilönä. Yksilö kuvittelee käyttävänsä valistuksen perintöään eli omaa järkeään, vaikka hän on vain kapitalismin ja byrokratian kohde ja väline. Tämä onnistuu institutionalisoidun väline–päämäärä-järkeilyn avulla.

MacIntyren maalaamaan synkkään kuvaan ei tuo valoa myöskään objektiivisten rationaalisuuden standardien puute (tai toisin päin) ja julkison resurssien katoaminen tätäkin kautta. Paluu menneisyyteen ei mielestäni ole MacIntyren ratkaisu, vaikka sitäkin on esitetty, ja relativismia vastaan hän tuo tradition sekä moniäänisenä että aikaa kestäväenä.

Liberalismia hän kritisoi lisäksi kaupallisuuden tarpeiden palvelemisesta sekä universaalisen käännettävyyden liian heppoisesta hyväksymisestä, ja tätä kautta myös vain näennäisen yhtenäisyyden tarjoamisesta niin hyvän kuin riittävän yhtenäisen rationaalisuuden käsitteistössäkin. Epäkoherentti tausta häivytetään, sen sijaan että siitä keskusteltaisiin julkison kautta. Näin liberalismi ei mahdollistakaan kritiikkiä, ja se vähäkin sallitaan vain tietyissä, traditioksi muuttuneen liberalimin tarjoamissa rajoissa. Tämä tarjoaa sekä byrokratialle että markkinavoimille lisää kyseenalaistamatonta toimintatilaa.

7. MacIntyren teesit

MacIntyrelle koulutus on siis jotain yhteisöllemme olennaista, mutta nykyisissä kulttuurisissa ja sosiaalisissa ehdoissa mahdotonta. (MacIntyre, Dunne, 2002, s.1)

MacIntyre asettaakin nykytilannetta vastaan tradition näkökulman. Tradition näkökulma vaatii erilaisten kielenkäyttötapojen tunnistamista eri argumenteissa, ei yleistä kieltä ja käännettävyyttä. Lisäksi tradition näkökulmaan kuuluu, että debattia täytyy käydä kilpailevien ja konfliktisten rationaalisuuskäsitysten välillä.

Jaettu universaali rationaalisuuden standardi on myös tästä näkökulmasta vain modernin liberaalin kulttuurin fiktio. Ei siis ole irrelevanttia yhtä historiaa, vaan sekä yhteisöt että yksilöt ovat sijoittuneet historiallisesti. (MacIntyre, 2001, s. 401) Useiden kommentoijien mukaan MacIntyren näkemykset ovat tietoisesti utopistia tai tarkoitettu vain keinoksi osoittaa, mikä nykyajassa on pielessä, ja mitaksi, jonka avulla voimme verrata nyt toteutuvan kasvatussystemin toimivuutta. (Vokey, 2003, s. 273) Kuitenkin, vaikka hän näkisi modernin kasvatuksen ongelmat paljon syvempinä kuin vain opetussuunnitelmallisina, muotoilee hän mielestäni hyvin konkreettisia opetussuunnitelmaehdotuksia ”mitä pitäisi oppia” -listoineen. (ks. esim. Mendus, 1992, s. 175 ja Cogito, 1991, s. 72)

Opetussuunnitelmassa täytyy MacIntyren mukaan huolehtia vähintään siitä, että se ei sisällä satunnaista kokoelmaa aiheita vaan että siinä on älykäs strukturointi tai järjestys.

Oppilaat täytyy saada kosketuksiin parhaan mahdollisen tuotannon kanssa, muuten olemme perinnöttömiä perijöitä. Näin tehdessä täytyy palauttaa suhde menneeseen kulttuuritraditioon, jotta ymmärrämme, mitä me itse teemme.

MacIntyren resepti on ”suurten kirjojen” opiskelu opetussuunnitelman ytimenä. Niille ei kuitenkaan esitetä vain yhtä tulkintatapaa, vaan konfliktien tunnistamisvälineiden tarjoaminen on tärkeässä asemassa. (MacIntyre, 1988, s. 228–229) Oppilaan tulisi tietää, kuinka lukea vastustavasti ilman voittamista tai häviämistä. (MacIntyre s. 233)

MacIntyre siis vastustaa sosiaalista lokeroimista, jos oma itse on vaarassa tukahtua vain näihin lokeroihin tai rooleihin. MacIntyre korostaa omien tarkoitusten ja oman itsen löytämistä. (MacIntyre, Dunne, 2002, s.3) Itseään etsivän, kaikki traditiot samanarvoisina kohtaavan paimentolaisen MacIntyre haluaa tradition kautta haastaa kohtaamaan oman traditionsa ja löytämään itsensä sitä hyödyntäen. (MacIntyre, 2001, s. 393) Tämä kuulostaa mielestäni hyvin yhteiskuntakriittiseltä. Voisiko suorastaan postmodernisti ilmaista, että koulutuksen pitäisi vapauttaa eikä vain sopeuttaa, onhan MacIntyreä tituleerattu myös postmoderniksi ajattelijaksi. (Wain, 1998, s.105 ja Haldane, 1994, s. 100) Suomalaisessa kasvatuskeskustelussa muun muassa tätä

kriittisyyden ja individuaation tärkeyttä ovat tuoneet esiin esimerkiksi Veli-Matti Värri ja Marjo Vuorikoski. (Värri, 2007, s. 70–73 ja Vuorikoski, 2007, s. 82–85) Heidän tässä mainitut tekstinsä jakavat mielestäni myös paljon muutakin MacIntyren modernin ja etenkin utilitarismin kritiikistä, ja tämä kertoo mielestäni MacIntyren ajakohtaisuudesta, vaikka hänen tunnetuimmat teesinsä olisivatkin alun perin tarkoitettu aiempina vuosikymmeninä käyty keskusteluun. (Huttunen ja Kakkori, 2007, s. 93)

MacIntyren näkemysten kritiikistä mainitsisin, että usein sen osumattomuus liittyy mielestäni MacIntyren teorioiden kahtiajakaisuuteen. Monet kommentoijat tuntuvat jääneen kiinni MacIntyren aloituspisteisiin ja jättävät huomiotta kokonaisuuden (esimerkiksi David Millerin kritiikki), tai sitten he käsittelevät MacIntyren kahtaalle suuntautuvista johtopäätöksistä vain toista puolta (esimerkiksi Smeyers, Nicholas, 2006, s.447).

Toisaalta esimerkiksi Mendus, joka mielestäni ansiokkaasti hahmottaa MacIntyren näkemysten laaja-alaisuuden, näkee siinä myös kaksinaamaisuuden mahdollisuuden. (Horton, Mendus, 1994, s.13) Tämä MacIntyren laaja-alaisuuden huomioon ottaminen synnyttää kuitenkin mielestäni juuri Mendusilta osuvinta kommentointia liittyen esimerkiksi MacIntyren suhteeseen demokratiaan ja valistukseen sekä paluun mahdollisuuteen. Ehkä nämä kommentit vievätkin MacIntyreä työssään eteenpäin, kuten John Haldanen huomiot MacIntyren oman ilmoituksen mukaan veivät. (MacIntyre, 1994, s. 294)

Itselleni vieraimpana näyttäytyi MacIntyren tomismi, mikäli se esittäytyy niin pitkälle menevänä kuin esimerkiksi Vokeyn esittämä johtopäätös Jumalan armolla saavutettavista kyvyistä (Vokey, 2003, s. 271). Tämä ei johdu niinkään siitä, että näin ei mielestäni voisi ollakin vaan siitä, että Jumalan armon saavuttaminen tuntuisi yhtä sattumanomaiselta seikalta kuin modernin mielivaltaisen valintakin, jota MacIntyre vastustaa. Tosin voi olla, että vastaus tähän löytyisi katolisesta armon käsitteestä tai muusta uskonnollisesta käsitteistöstä, joka menee jo aihepiirini ulkopuolelle.

8. Loppusanat

Onko tämä tuttua kapulakieltä tai jargonia vai nerokasta koulutuksen ja kasvatuksen eri puolien kiteytystä?

Tällainen kysymys on noussut pohtiessani lopputyöni esiin nostamia aiheita. Luulen, että kysymyksen herätti MacIntyren historiallinen lähestymistapa. Vaikka tulkinta tai ratkaisuehdotukset olisivat uusia, tuo historian kautta kulkeminen niihin jotain tuttua. Toisaalta MacIntyren ensimmäinen aiheittani koskeva essee on kirjoitettu 1960-luvulla. Hänen teesinsä ovat siis jo osittain muuttuneet traditioksi, jonka ajatukset voivat tulla esiin myös ilman, että niitä tunnistan. Tästä MacIntyre työni perusteella puhuukin: omien lähtökohtien ja tradition tunnistamisesta ja siitä oman näkemyksen muodostamisesta, onko hänenkään näkemyksillään mitään arvoa – ja jos on, niin mitä?

Keskeisiä MacIntyren teesejä, jotka esitelmässäni nousivat esille, on kuusi.

Narratiivisuus ja yhteisöllisyys, hyveet ja ihmisen hyvä sekä sinällään että kunkin partikulaarin yksilön valintana, sekä kriittisyys ja käytännöt. Nämä kuusi käsitettä eri puolineen toimivat MacIntyren vastauksina esittämiini kysymyksiin. Tästä nousee myös MacIntyren muita tärkeitä teemoja, kuten julkison mahdollistaminen ja koulutusreformi. Lisäksi työn edetessä nousi esiin eri yhteyksissä yhä uudelleen dogmatismien ja relativismin problematiikka yhtenä tärkeimmistä jatkokysymyksistä, johon eri kommentoijat toivovat MacIntyren tuovan lisäselvitystä.

Narratiivisuus tarjoaa keinoja sokraattisesti ilmaistuna tuntee itsensä ja yhteisönsä. Hyveet ja hyvät asiat taas tarjoavat sisäisesti merkityksellisiä päämääriä. Nämä kuusi päämäärää risteävät toistensa kanssa vaikuttaen toisiinsa ja antaen aineksia toisilleen. Esimerkiksi kertomukset, tarjotessaan yhteisössä ilmeneviä erilaisia hyveitä ja päämääriä, yhdistyvät kritiikkiin, joka kyseenalaistaa nämä päämäärät, joita käytännöt omistavat ja muille tarjoavat. Ei vain opita ja opita oppimaan kysymättä *miksi*.

Olen työssäni yrittänyt myös osoittaa oikeaksi, että MacIntyren, kuten hänen historiallisen esimerkkinsä Tuomas Akvinolaisenkin, tavoite on synteesin hakeminen. Tästä käytän esimerkkinä MacIntyren sekä auktoriteetin että kriittisyyden vaatimista. MacIntyre vastustaa molempien liiallisia muotoja, esimerkiksi liikaa dogmaattisuutta ja mihinkään johtamatonta kritiikkiä. Kritiikki vaikuttaisi minusta näyttäytyvän MacIntyrelle enemmänkin hedelmällisenä välineenä kuin päämääränä. Liian pitkälle viety kritiikki vie relativismiin, jota MacIntyre selkeästi vastustaa.

Jatkokysymykseni liittyvät MacIntyren teisien toteuttamismahdollisuuksiin. Kysymystä siitä, miksi hyveet tai yhteys traditioon ovat tavoiteltavia, seurasi työssäni mielestäni loogisesti jatkokysymys, miksi näiden tavoittaminen ei meiltä onnistu. Tämän kysymyksen alle sijoittuu

suurin osa MacIntyren modernin kritiikistä. En ole kuitenkaan halunnut sijoittaa MacIntyreä itseään kohtaan suunnattuja eriäviä näkemyksiä vain yhden otsikon alle. Niin vastakkaiset näkemykset kuin oman genren suunnaltakin tuleva kritiikki ja puoltolauseet tuodaan työssäni esiin, silloin kun niitä koskevaa teemaa sivutaan.

Vastakkaisia näkemyksiä MacIntyren näkemyksille riittää: niin valistus- ja utilitaristiset ajattelijat kuin uusliberalistitkin kuuluvat tähän joukkoon, ainakin MacIntyren omasta mielestä. Ovatko ne todellakin niin vastakkaisia MacIntyren näkemyksille, vai vastustaako MacIntyre esimerkiksi utilitarismiksi luulemaansa oikean utilitarismin sijaan? Näitä teemoja käsittelemissäni kommentaareissa löytyi mielestäni välillä jopa uuden synteesin aineksia. Näiden suhteiden lisäselvittämisessä on tosin uhkana sama alueen laajuuspulma kuin esipuheessa mainitsemaani poikkitieteellisyydessä.

Sen kysymyksen, onko esittämäni tulkinta tarpeeksi oikea, jätän MacIntyren oppeja osaltani uusintaen lukijalle.

9. Lähdeluettelo

Tässä työssä käytetyt MacIntyren teokset ja tekstit

MacIntyre Alasdair, Against utilitarianism, in Aims in Education The Philosophic Approach, edited by T. H. B. Hollins, Manchester University Press 1964

MacIntyre Alasdair, Moral, Rationality, Tradition, and Aristotle: a Reply to Onora O'Neill, Raimond Gaita, and Stephen R. L. Clark, Inquiry An Interdisciplinary Journal of Philosophy and the Social Sciences, Vol. 26, No. 4, December 1983, ISSN 0020-174x

MacIntyre Alasdair, The Idea of an Educated Public, in Education and Values The Richard Peters Lectures, edited by Graham Haydon, Institute of Education London 1987, alk.per. teos ilm. 1985

MacIntyre Alasdair, Three Rival Versions of Moral Enquiry Encyclopedia, Genealogy, and Tradition, University of Notre Dame Press USA 1988

MacIntyre Alasdair, A Partial Response to my Critics, teoksessa After MacIntyre Critical perspectives on the work of Alasdair MacIntyre, edited by John Horton and Susan Mendus, Polity Press UK 1994

MacIntyre Alasdair, Aquinas's Critique of Education: Against His Own Age, Against Ours, in Philosophers on Education new historical perspectives, edited by Amélie Oksenberg, Routledge London 1998

MacIntyre Alasdair, Notes from the moral Wilderness, in The MacIntyre reader edited by Kelvin Knight by Polity Press UK 1998a, First published in the New Reasoner

MacIntyre Alasdair, After Virtue: A study in Moral Theory (extracts), in The MacIntyre reader edited by Kelvin Knight by Polity Press UK 1998b, First published in 1981

MacIntyre Alasdair, Précis of Whose justice? Which Rationality?, in The MacIntyre reader edited by Kelvin Knight by Polity Press UK 1998c, First published in 1988

MacIntyre Alasdair, Practical Rationalities as Forms of Social Structure, in The MacIntyre reader edited by Kelvin Knight by Polity Press UK 1998d, First printed in Irish Journal of Philosophy 4, 3-19, 1987

MacIntyre Alasdair, Plain Persons and Moral Philosophy: Rules, Virtues and Goods, in The MacIntyre reader edited by Kelvin Knight by Polity Press UK 1998e, First printed in American Catholic Philosophical Quarterly 66:1, 3-19, 1992

MacIntyre Alasdair, Whose justice? Which Rationality? (Extracts), in The MacIntyre reader edited by Kelvin Knight by Polity Press UK 1998f, First printed 1988

MacIntyre Alasdair, Moral Relativism, Truth and Justification, in The MacIntyre reader edited by Kelvin Knight by Polity Press UK, 1998g, First published in Moral Truth and Moral Tradition: Essays in Honour of Peter Geach and Elizabeth Anscombe, Luke Gormally ed., Four Courts Press 1994

MacIntyre Alasdair, Politics, Philosophy and the Common Good, in The MacIntyre reader edited by Kelvin Knight by Polity Press UK 1998h

MacIntyre Alasdair, Dependent Rational Animals Why Human Beings Need the Virtues, Carus Publishing Company, 1999

MacIntyre Alasdair, How to seem virtuous without actually being so, in: J.M. Halstead, Education in Morality, Florence, KY, USA: Routledge, 1999 b, s. 126 (first published 1991). Saatavissa: <http://site.ebrary.com/lib/tampere/Doc?id=2003918&ppg=126>

MacIntyre Alasdair, Whose Justice? Which Rationality, Duckworth London 2001, First published in 1988

MacIntyre Alasdair, Dunne Joseph, Alasdair MacIntyre on Education: In Dialogue with Joseph Dunne, The Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain, Vol 36 No1 2002

MacIntyre Alasdair, Hyveiden jäljillä, suom. Niko Noponen, Gaudeamus Helsinki 2004, alk.per. teos: After Virtue a Study in Moral Theory, ilm. 1981

MacIntyre Alasdair, *After Virtue: a study in moral theory*, Bloombury Great Britain 2011, First published in 1981

Muut lähteet

Airaksinen Timo: *Moraalifilosofia*, Wsoy Juva 1987

An interview with Alasdair MacIntyre, *Cogito*: Summer 1991, p. 67-73

Carr David, *Character Education as the Cultivation of Virtue*, Handbook of moral and character education, edited by Larry P. Nucci, Darcia Narvaez, Routledge NY 2008

Carr David, Rival conceptions of Practice in education and teaching, *The Journal of Philosophy of Education*, Vol. 37, No. 2, 2003

Dunne Joseph, Arguing for teaching as practice: a reply to Alasdair MacIntyre, *The Journal of Philosophy of Education*, Vol. 37, No. 2, 2003

Habermas Jürgen, *Julkisuuden rakennemuutos*, suom. Veikko Pietilä, Vastapaino Tampere 2004, alk.per. teos: *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, ilm. 1962

Haldane John, MacIntyre's Thomist Revival: What next?, in *After MacIntyre Critical perspectives on the work of Alasdair MacIntyre*, edited by John Horton and Susan Mendus, Polity Press UK 1994

Higgins Christopher, MacIntyre's moral theory and the possibility of an aretaic ethics of teaching, *The Journal of Philosophy of Education*, Vol. 37, No. 2, 2003

Hogan Pádraig, Teaching and learning as a way of life, *The Journal of Philosophy of Education*, Vol. 37, No. 2, 2003

Horkheimer Max, *Välineellisen järjen kritiikki*, suom. Olli-Pekka Moisio ja Veikko Pietilä, Vastapaino 2008, first published in *Eclipse of Reason and The End of Reason*, 1947

Horton John and Mendus Susan, *After MacIntyre Critical perspectives on the work of Alasdair MacIntyre*, introduction, edited by John Horton and Susan Mendus, Polity Press UK 1994

Huttunen Rauno ja Kakkori Leena, *Aristoteles ja pedagoginen etiikka*, *Niin&Näin*, nro 52 kevät 1/2007

Johnson Peter, *Reclaiming the Aristotelian Ruler*, in *After MacIntyre Critical perspectives on the work of Alasdair MacIntyre*, edited by John Horton and Susan Mendus, Polity Press UK 1994

Journal of Philosophy of Education, Vol. 26, No. 2, 1992

Katayama Katsushige, *Is the virtue approach to moral education viable in plural society*, *The Journal of Philosophy of Education*, Vol. 37, No. 2, 2003

Kelly Paul, *MacIntyre's Critique of Utilitarianism*, in *After MacIntyre Critical perspectives on the work of Alasdair MacIntyre*, edited by John Horton and Susan Mendus, Polity Press UK 1994

Knight Kelvin t, *The MacIntyre reader*, introduction, edited by Kelvin Knight, by Polity Press UK 1998

Koskinen Inkeri *esipuhe kirjaan Jane Austen: Uskollinen ystävämme Kootut kertomukset*, Helmi kustannus 2007

Lyotard Jean- Francois, *Intellektuellin hautakivi*, teoksessa *Yliopiston ajatusta etsimässä*, toim. Kari Kantasalmi, 1990, *Gaudeamus*, alk. per. ilm. *Le Monde*, 1983

McLaughlin Terence H., *Teaching as a practice and a community of practice: the limits of commonality and the demands of diversity*, *The Journal of Philosophy of Education*, Vol. 37, No. 2, 2003

Mendus Susan, *All the king horses and all the king's men: justifying higher education*, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 26, No. 2, 1992

Mendus Susan, *Defending the bad against the worse: education and democracy*, *Studies in Philosophy and Education* 12, s. 21-31, Kluwer Academic Publishers, printed in Netherlands, 1993

Miller David, Virtues, Practices and Justice, in After MacIntyre Critical perspectives on the work of Alasdair MacIntyre, edited by John Horton and Susan Mendus, Polity Press UK 1994

Platon: Menon, Teokset II, Otava 1999 Keuruu, suom. Marianna Tynni

Smeyers Paul & Burbules Nicholas C., Education as initiation into practices, Educational theory, volume 56, number 4, 2006

Smith Richard, Thinking with each other: the peculiar practice of the university, The Journal of Philosophy of Education, Vol. 37, No. 2, 2003

Snellman Johan Vilhelm, Akateemisesta opiskelusta, teoksessa Yliopiston ajatusta etsimässä, toim. Kari Kantasalmi, Gaudeamus, 1990

Stern Robert, MacIntyre and Historicism, in After MacIntyre Critical perspectives on the work of Alasdair MacIntyre, edited by John Horton and Susan Mendus, Polity Press UK 1994

Strike, Kenneth A. School, community and moral education, Handbook of moral and character education, edited by Larry P. Nucci, Darcia Narvaez, Routledge NY 2008

Wain Kenneth, Competing Conceptions of the Educated public, Journal of philosophy of education, Vol. 28, No.2, 1994

Wain Kenneth, MacIntyre: teaching, politics and practice, The Journal of Philosophy of Education, Vol. 37, No. 2, 2003

Wain Kenneth, The future of education and philosophy, Studies in Philosophy and Education 27, s. 103-114, Kluwer Academic Publishers, printed in Netherlands, 1998

Vokey Daniel, Pursuing the idea of an educated public: philosophy's contributions to radical school reform, The Journal of Philosophy of Education, Vol. 37, No. 2, 2003

Vuorikoski Marjo, Koulu sopeuttajasta vapauttajaksi, Niin&Näin, nro 52 kevät 1/2007

